

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

MARINA COELHO DURANS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PSICÓLOGAS ACERCA DA PSICOLOGIA
ESCOLAR: um estudo na Grande Ilha de São Luís**

São Luís
Julho de 2018

MARINA COELHO DURANS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PSICÓLOGAS ACERCA DA PSICOLOGIA
ESCOLAR: um estudo na Grande Ilha de São Luís**

Monografia apresentada ao Curso de
Psicologia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA como requisito para
obtenção de grau de Psicólogo.

Orientadora: Dra. Rosane de Sousa Miranda

São Luís
Julho de 2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Durans, Marina Coelho.
Representações sociais de psicólogas acerca da
psicologia escolar : um estudo na Grande Ilha de São Luís
/ Marina Coelho Durans. - 2018.
71 f.

Orientador(a): Rosane de Sousa Miranda.
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Identidade profissional. 2. Psicologia escolar. 3.
Representações sociais. I. Miranda, Rosane de Sousa. II.
Título.

MARINA COELHO DURANS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PSICÓLOGAS ACERCA DA PSICOLOGIA
ESCOLAR: um estudo na Grande Ilha de São Luís**

Monografia apresentada ao Curso de
Psicologia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA como requisito para
obtenção de grau de Psicólogo.

APROVADA em 12 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Rosane de Sousa Miranda

Prof.^a Dr.^a Rosane de Sousa Miranda – UFMA (Orientadora)

Maria Áurea Pereira Silva

Prof.^a Dr.^a Maria Áurea Pereira Silva – UFMA (1º Membro)

Denise Bessa Leda

Prof.^a Dr.^a Denise Bessa Leda – UFMA (2º Membro)

Rosana Mendes Eleres de Figueiredo

Prof.^a Dr.^a Rosana Mendes Eleres de Figueiredo – UFMA (Membro Suplente)

À minha família,
por total apoio e amor incondicionais.

A todos os meus professores,
grandes mestres que me proporcionaram enormes aprendizados.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente meus pais, Manoelina Coelho e Ribamar Durans por sempre acreditarem em mim e investir em mim e em minha educação.

À minha orientadora, Rosane Miranda, pelas horas dedicadas à elaboração deste trabalho, pela paciência, pelo cuidado e por todas as oportunidades de aprendizado ao longo desses semestres.

Aos membros da banca avaliadora desta monografia, Maria Áurea Pereira, Denise Bessa e Rosana Eleres pela disponibilidade para se dedicar a este trabalho.

Aos participantes do estudo, que confiaram em mim e me cederam espaço nas suas agendas apertadas para compartilhar comigo elementos tão valiosos de suas carreiras profissionais.

A todos os professores que passaram pela minha vida, especialmente aos do DEPSI, que compartilharam conhecimentos comigo e me inspiraram e inspiram na busca constante por conhecimento.

Às amizades construídas ao longo do curso de Psicologia, especialmente, Ana Caroline Andrade, Fernanda Araújo, Raissa Rocha e Roberta Soraya que me proporcionaram momentos leves, alegres e prazerosos ao longo desses cinco anos.

Ao meu namorado, Vanderley Rodrigues, pelo apoio, amor e carinho durante este processo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com a minha trajetória até aqui.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 - Análise Hierárquica Descendente.....	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos Dados Biossociodemográficos e Profissionais	37
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ALCESTE – Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CRPE – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos

UCE – Unidades de Contexto Elementares

UCI – Unidades de Contexto Iniciais

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNICEUMA – Universidade Ceuma (Centro Universitário do Maranhão)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

Psicologia e educação têm relação estreita. Assim, o trabalho desenvolvido pela psicóloga na escola, principal espaço onde ocorrem processos educativos intencionais, se torna extremamente relevante, havendo a necessidade de que esta profissional possua um arcabouço teórico sólido. Desta forma, a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, este trabalho se propôs a estudar as Representações Sociais sobre Psicologia Escolar, na medida em que estas dizem respeito à compreensão de como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados pelos indivíduos para categorizar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos cotidianos. A partir desta perspectiva teórica, pode-se analisar os posicionamentos em que as psicólogas se respaldam para desenvolver seu trabalho na instituição escolar. Para a execução do estudo, de cunho tanto quantitativo quanto qualitativo, escolheu-se dois instrumentos: uma entrevista semiestruturada e um questionário biossociodemográfico e profissional. A aplicação foi feita na Grande São Luís junto a 9 participantes, com idade entre 25 e 56 anos, a maioria do sexo feminino. A análise da entrevista foi feita através do software Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (ALCESTE) e a do questionário, por meio de estatísticas descritivas. As análises realizadas demonstraram que as Representações Sociais elaboradas pelas participantes têm como elementos principais o cotidiano escolar e importância da formação universitária. Esta é apontada como insatisfatória, para a atuação da profissional, evidenciando a necessidade de formação continuada. Percebeu-se que esta atuação tem superado gradativamente o modelo médico-clínico, assumindo um caráter coletivo. Nesta esfera, o trabalho da psicóloga é permeado por desafios, sobretudo no que diz respeito às relações com a comunidade escolar. Espera-se que os resultados possam promover reflexões sobre as práticas profissionais vigentes e, ainda, lançar luz sobre a importância da formação da psicóloga escolar.

Palavras-chave: psicologia escolar, representações sociais, identidade profissional.

ABSTRACT

Psychology and Education are fields of knowledge closely related. Therefore, the psychologists who work at school have an extremely importance, requiring a solid theoretical framework for this profession. According to the Moscovici's Theory of Social Representations, this paper aims to study the social representations of school psychology, as they concern about the reference system used by individuals to categorize people and groups and to interpret everyday events. From this theoretical perspective, it is possible to analyze the positions that the psychologists support to develop their work at the school institution. For the study's implementation, both quantitative and qualitative, two instruments were chosen: a semi-structured interview and a bio sociodemographic and professional questionnaire. The application was made in the great São Luís with nine participants, aged between 25 and 56 years, most females. The analysis of the interview was done through the software Contextual Lexical Analysis of a Set of Text Segments (ALCESTE) and the questionnaire, through descriptive statistics. The analyses carried out demonstrated that the social representations developed by the participants have as main elements the daily schooling and importance of university education. This university education is described as unsatisfactory, for a professional performance, evidencing a need for continuous training. It was noticed that this performance has gradually surpassed the medical-clinical model, assuming a social character. In this sphere, the work of the psychologist still needs to be demystified, especially in respect of the school-family relationship. It is expected that the results can promote reflections on current professional practices and also shed light on the importance of the formation of the school psychologist.

Keywords: school psychology, social representations, professional identity

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL	16
2.1 Pós-Regulamentação da Profissão de Psicóloga	19
3. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR	21
3.1 Escola e Família	26
3.2 Inserção de psicólogas na escola: aspectos políticos	28
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	30
5. MÉTODO	34
5.1 Tipo de Estudo	34
5.2 Local da Pesquisa	34
5.3 Participantes	34
5.4 Instrumentos	34
5.4.1 Questionário biossociodemográfico e profissional (Apêndice B)	34
5.4.2 Entrevista semiestruturada (Apêndice C)	34
5.5 Procedimentos	34
5.5.1 Éticos	34
5.5.2 Coleta de Dados	35
5.5.3 Análise de Dados	35
6. RESULTADOS	37
6.1 Questionário Biossociodemográfico e profissional	37
6.2 ALCESTE	38
6.2.1 Conhecimentos Elementares	40
6.2.1.1 Formação universitária.....	40
6.2.1.2 Concepções sobre Psicologia Escolar	41
6.2.2 Cotidiano Escolar	41
6.2.2.1 Atividades e demandas da escola	41
6.2.2.2 Relações com a comunidade escolar	42
6.2.2.3 Desafios vivenciados na prática profissional	42
7. DISCUSSÃO	44
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65
APÊNDICE B – Questionário Biossociodemográfico e Profissional	66
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	67
ANEXO A – Parecer Comitê de Ética	68

1. INTRODUÇÃO

Na história da Psicologia no Brasil, a Psicologia Educacional e Escolar ocupa lugar de destaque. Mesmo no período que antecede o nascimento da Psicologia como ciência, havia uma preocupação em estudar os fenômenos psicológicos que constituem o processo educativo. Barbosa e Souza (2012) apontam que a origem deste campo no Brasil apresenta peculiaridade: diferentemente de outros países, os surgimentos tanto do campo quanto da ciência propriamente aconteceram de forma simultânea. As autoras destacam, ainda, que a aplicação prática dos conhecimentos psicológicos também teve seu início na área da educação.

A Psicologia contribui significativamente no campo educativo, contudo, essas contribuições não se reduzem ao trabalho da psicóloga¹ na instituição escolar. O vínculo entre Psicologia e Educação assume formas variadas e distintas, na medida em que os processos educacionais acontecem em diferentes âmbitos e níveis. Todavia, é inegável o privilégio que a escola possui como local em que ocorrem os principais processos educativos intencionais que, em conjunto com outros, compõem a educação como prática social (MARTÍNEZ, 2010).

Assim, o trabalho desenvolvido pela psicóloga na escola recebe um peso social extremamente relevante, fazendo-se necessário que esta profissional possua um arcabouço teórico sólido. Esse aporte teórico é construído, principalmente, a partir das tarefas que ela se propõe a realizar, pelos desafios que sua prática lhe coloca e pela sua formação na área em que atua. Compreendendo que esta base teórica é a principal norteadora das práticas profissionais, faz-se necessário que se investigue como e porque as percepções, atribuições, atitudes e expectativas sobre a Psicologia Escolar são construídas e mantidas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Desse modo, o presente trabalho, a partir da perspectiva de Moscovici (2012), se propõe a estudar as Representações Sociais sobre Psicologia Escolar, na medida em que estas buscam a compreensão de como se formam e como funcionam os sistemas de

¹Baseado em uma pesquisa de 2012 na qual foi constatado que aproximadamente 90% dos profissionais formados em Psicologia e registrados são mulheres, o Conselho Federal de Psicologia publicou um documento intitulado Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres (Conselho Federal de Psicologia, 2013) no qual busca demonstrar a realidade acerca de uma profissão dominada pelo sexo feminino. Tendo como inspiração esta publicação, o presente trabalho utilizará o termo “psicóloga escolar”, em respeito a maioria de psicólogas nessa área.

referência utilizados pelos indivíduos para categorizar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos cotidianos (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A partir da Teoria das Representações Sociais, pode-se analisar os posicionamentos em que as psicólogas se respaldam para desenvolver seu trabalho na instituição escolar.

O estudo sobre as Representações Sociais da Psicologia Escolar está intrinsecamente relacionado à identidade profissional da psicóloga que trabalha na interface Psicologia e Educação. É comum que a profissional, ao chegar numa instituição, receba queixas escolares que cobrem dela intervenções de caráter individual. Entretanto, a escola é a instituição na qual acontecem experiências sociais essenciais na vida do indivíduo, de forma que o trabalho da psicóloga escolar colabora para o desenvolvimento do sujeito como um todo. O trabalho da psicóloga é uma abordagem multidisciplinar, conforme trazem Rossi e Paixão (2006). As autoras apontam que a intervenção assume ampla diversidade de possibilidades como consultoria, treinamento, capacitação, planejamento curricular, envolvendo toda a comunidade escolar. Isto posto, compreende-se que, muito além de responder a demandas de forma irrefletida e acrítica, esta profissional deve ter conhecimento a respeito daquilo que é próprio da sua profissão.

Marinho-Araújo e Almeida (2015) ressaltam que durante a prática profissional, é comum que a psicóloga escolar se depare com uma construção difusa da sua identidade, a partir do momento em que passa a trabalhar em conjunto com diversos outros profissionais como coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, professores, etc. Neste processo, é provável que funções, papéis e espaços de atuação fiquem indeterminados.

A formação também é outro fator que influencia fortemente nas Representações Sociais da Psicologia Escolar. Conforme Guzzo (2012), durante a formação dos estudantes de Psicologia, de modo geral, pouco tem se tratado de áreas de atuação institucionais ou comunitárias. Corroborando com essa informação, no próprio curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, nos últimos cinco anos², existem poucos trabalhos de conclusão de curso cujos temas sejam relativos à Psicologia na área da educação.

No que diz respeito à estrutura curricular dos cursos de graduação em Psicologia, Senna e Almeida (2015) apontam que as disciplinas relacionadas à educação são pouco

² Aponta-se como causa principal a ausência de docentes na área de Psicologia Educacional e Escolar no Departamento de Psicologia, afastados, majoritariamente, para qualificação acadêmica.

oferecidas nos cursos e, por vezes, são apenas optativas. Essa carência de disciplinas na área educacional certamente contribui para outro dado apontado pelas autoras: as profissionais que participaram do seu estudo apresentaram dificuldades para diferenciar os conteúdos específicos da área de Psicologia Escolar dos conteúdos da Psicologia, de modo geral. O desconhecimento acerca do que é específico da área na qual se atua, sem dúvida, acarretará num empobrecimento das práticas profissionais. Se a psicóloga que está na instituição escolar acredita que pode reproduzir a prática da clínica na escola, o modelo médico-clínico continuará sendo reforçado e, conseqüentemente, aceito como uma forma adequada de se trabalhar a Psicologia no âmbito educacional.

Uma formação insuficiente e com pouco ou nenhum atrativo para área de Psicologia Escolar poderá levar a futura profissional de Psicologia a banalizar essa área. Isso acarretará numa identidade profissional frágil e num despreparo para enfrentar os desafios da escola que venham a se apresentar para esta psicóloga (SENNA; ALMEIDA, 2015). Diante disso, percebe-se pelo menos duas opções: a profissional que se acomoda diante das circunstâncias, realiza tarefas que lhe são atribuídas, sem buscar seu espaço dentro da instituição ou aquela que tem uma postura crítica de agente transformadora do contexto sócio-escolar, que enfatiza os determinantes sociais, que busca conhecer e aprofundar seus conhecimentos, articulando os saberes psicológicos com outros e promovendo o crescimento e aprendizagem de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Para a autora do presente estudo, o contato com esta área de atuação ao longo de sua vida pessoal e acadêmica suscitou a necessidade de investigar acerca destas Representações Sociais. Para a mesma, diz respeito a analisar e traçar um panorama, ainda que limitado, acerca do perfil profissional da psicóloga escolar na Grande Ilha São Luís³, sua atuação, suas bases teóricas e técnicas e, sobretudo, sua identidade. Ao identificar tais dados é essencial para que a autora possa verificar as contribuições desta área de conhecimento para a escola, de modo geral, assim como vislumbrar o mercado de trabalho no qual o graduado irá se inserir.

Finalmente, é válido ressaltar que as Representações Sociais do grupo de psicólogas têm influência direta na atuação da profissional graduada em Psicologia que atua na instituição escolar. A partir das representações identificadas, espera-se fornecer

³ A Grande Ilha de São Luís é composta pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar e São Luís (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

subsídios para reflexões, bem como para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas de intervenção no ambiente escolar. Deste modo, o estudo aqui apresentado, tem como ponto de partida os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as Representações Sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar.

Objetivos específicos

- Identificar o perfil biossociodemográfico e profissional dos participantes;
- Identificar as ancoragens e objetivações das Representações Sociais das psicólogas escolares acerca da Psicologia Escolar;
- Analisar as Representações Sociais a partir das variáveis biossociodemográficas e profissionais.

A fim de contemplar estes objetivos, esta monografia foi organizada em sete capítulos, além da introdução. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico sobre a área de Psicologia Escolar no Brasil, partindo dos seus primórdios e dando ênfase maior ao século XX.

O segundo capítulo discorre acerca da formação e atuação, buscando demonstrar que a primeira não só influencia como também fornece subsídios para a segunda. Enfocam-se, neste capítulo, a relação escola-família que permeia grande parte do trabalho da psicóloga escolar e também os aspectos políticos que versam acerca da inserção desta profissional na instituição escolar.

O terceiro capítulo elucida a Teoria das Representações Sociais. São introduzidos conceitos básicos e destacadas as motivações para a escolha desta perspectiva teórica. Fazem parte do capítulo também estudos anteriores a este que tem as representações sociais e educação como foco da investigação.

O quarto capítulo explana o método que orientou a investigação. São apresentados os participantes e o contexto no qual ocorreu o estudo, explanando os procedimentos de construção, interpretação e análise das informações colhidas no campo de pesquisa.

O quinto capítulo trata da apresentação dos resultados encontrados na pesquisa. Os dados obtidos através do Questionário Biossociodemográfico e da Entrevista Semiestruturada são ilustrados, para a posterior discussão.

O sexto capítulo traz a discussão, na qual são analisados os dados que apontam o perfil das participantes e os dados encontrados nas entrevistas com as psicólogas escolares. Demonstram-se as contribuições das psicólogas escolares entrevistadas, as quais são discutidas a partir de produções científicas na área da Psicologia Escolar.

O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os desdobramentos da pesquisa e trazendo sugestões para de investigações futuras. No final do trabalho, encontram-se as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2. PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

A Psicologia e a Educação são campos que sempre estiveram muito próximos no Brasil. Os saberes relativos aos fenômenos psicológicos presentes no processo educativo sempre foram foco de interesse, tendo em vista que processos inerentes à aquisição de conhecimento como ensino e aprendizagem podem melhorar significativamente com a utilização dos conhecimentos psicológicos. Não obstante, a inclusão da psicóloga na dinâmica escolar favorece os interesses e as necessidades de todos os participantes do processo educacional.

Barbosa e Souza (2012) apontam que o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação tanto da Psicologia quanto da Psicologia na educação aconteceram de forma simultânea. Segundo Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), na época do Brasil-colônia, em meados do século XVI, os jesuítas foram mandados para o Brasil com o objetivo de educar os colonos e tornaram-se pioneiros no campo da educação. Ainda que neste período a Psicologia não fosse reconhecida como ciência, os missionários utilizavam os conhecimentos psicológicos nos processos educacionais. A educação jesuítica estava respaldada na ideia de formar um homem “civilizado”. Buscava-se moldar o ser humano por meio de instrução e, nessa concepção, dominação, controle e domesticação estavam associados ao ato de educar e o castigo era sua principal ferramenta.

Desta forma, a educação permaneceu por muito tempo, no Brasil, com um caráter disciplinador, adaptacionista e excludente (BARBOSA, 2012). A inserção da Psicologia como ciência no âmbito educacional ocorre em meados do séc. XX, a partir de uma tradição positivista, e seu principal objetivo era avaliar e diagnosticar os alunos através de instrumentos e laudos baseados em pressupostos científicos (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015). Deste modo, a psicóloga escolar se torna socialmente concebida como a profissional munida das ferramentas para classificar os aptos e não aptos para a escola.

Tratar de aptos e não aptos representa, conforme assinala Patto (2005), uma imersão na Psicologia Científica cujo cerne está no conceito de “aptidões naturais” e, por conseguinte, a necessidade da construção de instrumentos para medi-las. A concepção de normalidade, então vigente, está pautada em conceitos como maturação biológica, hereditariedade, evolução e sobrevivência do mais apto. Tais aspectos seriam determinantes para a diferenciação das capacidades individuais, grupais e étnicas. Desta forma, o indivíduo dito apto era aquele cujas características corroborassem para sua

adaptação à realidade social, aquele “que aceita as regras do jogo social, trabalha com afinco, compete na medida que convém ao capital e obedece” (PATTO, 2005, p. 129). Em outras palavras, normalidade significa contribuição primorosa à manutenção das sociedades industriais capitalistas.

Nessa perspectiva, o modelo médico-clínico ganha força dentro deste campo de atuação. Conforme Antunes (2008), tal modelo individualizava e patologizava o processo de educação, dificultando a compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações preventivas. Barbosa e Souza (2012) pontuam que o comportamento infantil era explicado por um viés bastante ambientalista e empirista, iniciando-se, desta forma, a utilização de conhecimentos psicológicos para fins educativos de cunho correcional, punitivo ou adaptacionista.

Evidenciando este pensamento adaptacionista, no início do século XX, surge o Movimento Higienista cujo objetivo era modificar o estilo de vida da população. Segundo Antunes (2008), o contexto histórico desta época era de enormes mudanças na sociedade brasileira como a busca da “modernidade”, o fortalecimento do pensamento liberal, a luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização. Tais mudanças careciam de um novo projeto de sociedade, que demandava uma transformação radical da estrutura social, para a qual seria necessária a formação de um novo homem, cabendo à educação este papel.

Os higienistas buscavam, por meio de intervenções na educação e na saúde, uma população mais saudável. Assim, defendiam que se as pessoas adquirissem virtudes, cuidariam melhor de si mesmas e da sua família e, conseqüentemente, o país teria uma mão-de-obra mais produtiva. Diante disso, a escola se apresentava como a principal ferramenta para o alcance de tal objetivo: através da instituição, disseminariam um modelo de boa educação higiênica, impedindo as crianças de reproduzirem os maus hábitos já instalados nos pais. Em outras palavras, para combater o problema era preciso tanto reprimir os supostos hábitos de não-trabalho dos adultos como também cuidar da educação das crianças (FERNANDES; OLIVEIRA, 2014).

É nesse contexto que aparecem diversos termos como Puericultura, Higiene Mental e Ortofrenia. Segundo Barbosa e Souza (2012), esses nomes têm influência direta na Psicologia Educacional que, até então, está em seus primórdios. Neste momento, o seu objeto de interesse, suas finalidades, seus métodos de investigação e conceitos primordiais estão em processo de definição. A presença da Puericultura é nítida, tendo

em vista que o seu foco era o desenvolvimento infantil. A Ortofrenia, por sua vez, influencia nesse processo devido ao seu objetivo que era trabalhar as questões das crianças ditas “anormais”. Também se percebe a influência da Higiene Mental Escolar ou, simplesmente, Higiene Mental, quando ocorre uma ênfase nos métodos de intervenção médico-curativos e clínicos para resolução dos ditos “problemas das crianças”.

Neste período de nascimento e consolidação da Psicologia da Educação no Brasil, conforme dito anteriormente, houve intensas transformações de cunho sócio-político, e destaca-se o movimento da Escola Nova. Buscando a difusão da escolaridade para as massas e a introdução de ideias e técnicas que tornassem o ensino mais eficiente, nos anos 1930, os escolanovistas foram pioneiros no estímulo à produção de conhecimento. Os laboratórios de Psicologia, recém-inaugurados na época, ganham visibilidade e força, contribuindo de forma maciça para autonomia da Psicologia como área do conhecimento (ANTUNES, 2008).

A partir de então, começa a acontecer a consolidação da Psicologia como ciência no Brasil. Há condições para que conhecimentos produzidos em outros países cheguem aqui e, em consequência, para o surgimento dos campos de atuação mais tradicionais como a Psicologia Clínica e a Psicologia Organizacional – ambas áreas de atuação têm suas raízes na educação, segundo Antunes (2008). A clínica, com a criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, e da Clínica do Instituto Sedes Sapientiae, cuja a finalidade era atender crianças com dificuldades escolares, e a Organizacional com atividade de Orientação Profissional, dentre outras ações educacionais, no campo do trabalho.

A pesquisa em Psicologia, especialmente na área educacional, ganha força nesse período, tendo como referência instituições como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro; o Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação (evolução do Instituto Pedagógico de São Paulo); o Núcleo de Pesquisas Educacionais da Municipalidade do Rio de Janeiro; o Instituto Nacional de Surdos-mudos e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e seus correlatos, os Centros Regionais

de Pesquisas Educacionais – CRPE; além da produção de escolas normais⁴ e universidades (ANTUNES, 2008).

Assim, conforme Antunes (2008):

Nesse contexto, começam a se diferenciar, ainda que de forma não sistemática e formal, a psicologia educacional, como conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica, sendo, portanto, de domínio necessário para todos os educadores, e a psicologia escolar, como campo de atuação de profissionais da psicologia que atuam no âmbito da escola, desempenhando uma função específica, alicerçada na psicologia e que se caracterizou inicialmente por adotar o modelo clínico de intervenção (p. 472).

A diferenciação apresentada por essa autora perdurou bastante tempo, todavia, atualmente, num cenário de reconfigurações teóricas e práticas, Psicologia Educacional e Psicologia Escolar ganharam nova perspectiva: tornam-se intrínsecas, tendo em vista que, conforme aponta Antunes (2008), teoria e prática não podem se configurar como elementos dicotômicos, na medida em que a Psicologia é uma ciência humana. Barbosa e Souza (2012) ressaltam que, devido a história deste campo do conhecimento, que é multifacetado e amplo, faz-se necessário “dialetizar” e não dicotomizar para melhor compreendê-lo. Tal campo se construiu através das contribuições de diversas técnicas e teorias, ao fragmentá-lo, corre-se o risco de ignorar saberes essenciais.

Esse contexto de configurações de saberes, campos de atuação e outros aspectos da Psicologia culmina na regulamentação da profissão de psicóloga em 1962. O campo da educação, outrora base principal para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, se torna coadjuvante, e a área clínica se torna protagonista, exercendo fortíssima influência nas escolas. A seguir, serão expostos aspectos desta fase da Psicologia e sua relação com a escola a partir da regulamentação da profissão.

2.1 Pós-Regulamentação da Profissão de Psicóloga

Mesmo após a regulamentação do trabalho do profissional de Psicologia, a relação entre Psicologia e Educação ainda permaneceu fortemente marcada pelos aspectos expostos anteriormente. Guzzo (2012) aponta que o modelo de atuação é o do encaminhamento e atendimento fora da escola, implicando numa escola cuja responsabilidade no fracasso é mínima ou nenhuma. Nessa perspectiva, o estudante era

⁴ Escolas normais são instituições que surgiram no Brasil em meados do século XIX e eram responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Para Martins (2009), a Escola Normal é um local de saber que estrutura um tipo de cultura pedagógica para a formação do professor.

diagnosticado pela psicóloga da escola, encaminhado a um serviço de atendimento, no qual esperava-se que fosse tratado e devolvido “curado” para o sistema educacional.

Essa concepção de Psicologia Escolar foi contestada, inicialmente, nos anos 1980 por Maria Helena Souza Patto em sua tese de doutorado (PATTO, 1981b *apud* OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015), e em diversas obras posteriores (PATTO, 1984, 1992, 2005). Patto propunha o despertar de um pensamento crítico acerca da identidade e da função da psicóloga escolar, assim como a busca por novas maneiras de compreender o fracasso escolar, a partir da ruptura com o modelo médico-clínico tradicional. Essas ideias promoveram mudanças, que ainda estão em curso, nas práticas da Psicologia Escolar, como estágios, pesquisas, campos de atuação, produções científicas, etc.

Deste modo, considera-se que a psicóloga que atua no campo da educação precisa estar ciente de sua função social. Seus saberes a respeito do campo de atuação devem estar em constante desenvolvimento, subsidiando-a para discutir e analisar cada uma das demandas que se apresentam na área de atuação – a gênese dessa postura certamente se inicia a partir da formação universitária.

3. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA ESCOLAR

A sociedade pós-moderna passa por diversos avanços e reconfigurações no que diz respeito à modernização, tecnologia e globalização. E, sem dúvida, esses fatores exercem influência no modo de vida e valores dos indivíduos, “produzindo equívocos éticos e morais, com seus desdobramentos, no processo educacional” (NOVAES, 2010, p. 127). Desta forma, faz-se necessário o estabelecimento de relações entre os aspectos individuais, campos de interação e cenários respectivos para que se possa analisar os contextos sociais.

Novaes (2010) aponta que muitas psicólogas escolares saem despreparadas das universidades para lidar com os diferentes contextos socioeducativos. A profissional deixa de atender às demandas educacionais oriundas de uma sociedade múltipla e em constante mudança, apresentando, por intermédio de um olhar psicologizante, análises artificiais e reducionistas, assim como um exercício profissional que enfatiza o individual.

O fato é que os fenômenos complexos e o mundo em transformação exigem profissionais que tenham posse não somente de saberes, mas que também possuam consciência crítica que levem as instituições a construir alternativas possíveis e viáveis. Desta forma, a psicóloga escolar deve entender sua profissão como algo em permanente processo de construção para que esta consiga contribuir de forma significativa para a melhoria nas qualidades das relações escolares, assim como familiares e comunitárias.

Nesse sentido, a formação universitária é essencial no desenvolvimento profissional da psicóloga que atua na educação. Entretanto, diversos estudos (CAMPOS; JUCÁ, 2006; GUZZO, 2012; SENNA; ALMEIDA, 2015) apontam que essa formação é insuficiente. Campos e Jucá (2006) realizaram uma pesquisa com 31 psicólogos de escolas públicas e privadas. Foram entregues questionários com perguntas fechadas e abertas, cujo objetivo era conhecer os motivos para contratação desses profissionais, assim como as principais atividades desempenhadas por eles na escola. Os autores encontraram queixas elaboradas pelos participantes que os levaram à afirmação de que existe uma carência de disciplinas sobre Psicologia Escolar, um currículo que supervaloriza o modelo clínico e uma desagregação entre teoria e prática.

Esta informação é corroborada ao analisarmos os currículos dos cursos de Psicologia de algumas universidades de São Luís (UNICEUMA, 2017; UNINASSAU, 2017). Ao acessar as matrizes curriculares nos sites dessas instituições, verifica-se a

presença tanto da disciplina de Psicologia Escolar quanto de disciplinas essenciais para a psicóloga que pretende atuar na Educação, como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Ainda assim, é clara a escassez de demais disciplinas que possam oferecer mais subsídios para a prática profissional, como políticas públicas em educação, orientação profissional e história da educação.

Todavia, mesmo em cursos cujos currículos passaram por formulações ou reformulações recentemente, há pouquíssimas disciplinas relacionadas à educação nos cursos de Psicologia ofertados (UNICEUMA, 2017; UNINASSAU, 2017). Ao verificar-se, ainda, a nomenclatura de uma das disciplinas relacionada à Psicologia na Educação (UNICEUMA, 2017), percebe-se a evidente presença do modelo médico-clínico. O título Psicologia Escolar e Dificuldades de Aprendizagem pressupõe que o principal trabalho da psicóloga que atua na escola ainda é o de identificar alunos “problemáticos” e buscar meios para sanar tal problema.

Outro fator importante a ser colocado é a escassez de monografias na área de Psicologia na Educação nos últimos cinco anos no curso de Psicologia da UFMA. Esta informação foi obtida através de levantamento realizado pela autora do presente estudo e discentes do curso de Psicologia acerca do pouco número de monografias relacionados à educação. Tal fato demanda maiores investigações para que se possa analisar esse fenômeno.

À luz do que é trazido por Campos e Jucá (2006), a formação em Psicologia não deve contemplar uma única área, seja esta clínica ou escolar. Formar uma profissional psicóloga significa, principalmente, oferecer os subsídios necessários para que a mesma consiga atuar em diferentes ambientes, com olhar crítico e de modo criativo. A competência da psicóloga escolar está intimamente relacionada à articulação dos saberes teóricos com os desafios emergentes na instituição escolar.

A Psicologia Escolar, na contemporaneidade, está longe de ser mera subárea da Psicologia: além de conhecimentos sobre Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Educação Inclusiva e Especial, da Psicologia Organizacional, Social e Comunitária, dentre outras, a primeira dialoga com conhecimentos de diversas ciências como a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Filosofia. O trabalho da psicóloga escolar constitui-se assim como interdisciplinar. Tal caráter é indispensável para que a profissional possa construir intervenções no processo educacional, assim como realizar pesquisas, produções científicas e outras atividades relacionadas ao objetivo de

promover a qualidade do ensino e desenvolvimento de todos os participantes do processo educacional.

A respeito da atuação desta profissional, destaca-se a Resolução 013/07 do Conselho Federal de Psicologia - CFP, que versa sobre o Título Profissional de Especialista em Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007). Ainda que este título não se estabeleça como condição fundamental para exercício profissional, ele tem a importante função de atestar o reconhecimento da atuação da psicóloga em determinada área, qualificando a formação da profissional. Segundo esse documento, à psicóloga escolar é delegado um extenso leque de possibilidades que se referem diretamente ao processo ensino-aprendizagem, principalmente no âmbito formal (escola, instituições de ensino, etc.).

Conforme versa a resolução citada, a psicóloga escolar realiza “pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007, p.18), com a equipe da instituição, contribui com o corpo docente e técnico na implantação, preparação, avaliação e reformulação de projetos pedagógicos, de currículos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. Com o objetivo de auxiliar no processo de escolha da profissão, participa de programas de orientação profissional. Além disso, avalia as características da pessoa com deficiência para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Todo o seu trabalho deve ser realizado em conjunto com uma equipe interdisciplinar, agregando seus saberes àqueles dos demais profissionais da instituição.

Além disso, é possível encontrar na literatura sistematizações sobre possibilidades de atuação do Psicólogo ou mesmo propostas de como este trabalho pode ocorrer. Marinho-Araújo (2010) pontua que as demandas sociais requerem uma formação da psicóloga escolar que contemple as seguintes habilidades para a atuação:

- conscientização das possibilidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional;
- autonomia ante situações de conflito ou decisões;
- análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico, tendo em vista o contexto de intervenção profissional;
- clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado;
- postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido;

- estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção;
- lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional. (Marinho-Araújo, 2010, p. 26)

Deste modo, diante do contexto escolar amplo, dinâmico e multifacetado, é imperativa à psicóloga escolar o desenvolvimento e aprimoramento de diversas habilidades.

Por sua vez, Martínez (2010) aponta que as práticas da psicóloga escolar estão divididas em “emergentes” e “tradicionais”. As “emergentes” possuem um caráter mais institucional e estão voltadas para os processos sociais ocorridos na escola. A psicóloga escolar pode contribuir com a caracterização da comunidade escolar, através de atividades como coordenação de disciplinas e oficinas com enfoque no desenvolvimento integral dos alunos, participação nos processos de seleção e de formação de funcionários assim como na elaboração e efetivação da proposta pedagógica da escola e pesquisas com a finalidade de aprimorar o processo educativo e promover a implementação de políticas públicas. Dentre as práticas “tradicionais” destaca-se atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, avaliação e diagnóstico, orientação profissional e orientação aos professores. Uma vez que as práticas “tradicionais” se aproximam do modelo clínico de intervenção psicológica, elas devem ser realizadas com cautela, voltadas sempre para o desenvolvimento integral do aluno, evitando análises superficiais e reducionistas.

Costa, Souza e Roncaglio (2011) destacam a importância do trabalho preventivo da atuação da psicóloga escolar. Esta profissional deve circular por todo o ambiente, de modo a não se manter parada em um único espaço da escola. As autoras apontam que dá ênfase à prevenção significa também contribuir com a transmissão de informações e de conhecimentos específicos. Nesse sentido, a psicóloga deve transitar pelos corredores, salas de aula, sala de professores, coordenação, etc. Deste modo, ela conhece melhor o ambiente em que atua e promove o entrecruzamento de diversos saberes e informações.

Dentre as demandas recebidas no espaço de atuação da psicóloga escolar, são expressivos os encaminhamentos de alunos com queixas relacionadas à ocorrência de questões comportamentais e de aprendizagem. Conforme apontado por Silva e Rodrigues (2014), para atender esta demanda faz-se necessária a compreensão e contextualização das especificidades de cada queixa. As autoras defendem que o atendimento à queixa

escolar deve ser pautado na redução das dificuldades e no favorecimento dos âmbitos da vida do indivíduo que são importantes para o seu desenvolvimento saudável.

Ao evidenciar essa necessidade de pensar a queixa escolar permeada por seus atravessamentos sociais, Souza (2006) traz em seu estudo-intervenção novos parâmetros para a orientação à queixa escolar. Até então, para fins de “solucionar problemas”, os serviços de psicologia consideravam apenas o aluno e sua família. A autora introduz, então, o processo de interlocução com a escola, demonstrando a importância de analisar todos os contextos no qual o aluno está inserido. Realizaram-se encontros iniciais com as famílias, geralmente de quem partiam as queixas, buscando verificar a visão que elas possuíam a respeito da questão. Em seguida, aconteciam encontros com os alunos, o quais eram acolhidos e escutados e, por fim, o processo de interlocução com a escola, no qual ocorreram trocas de informações com os educadores. A autora aponta que, ao fim do estudo, houve uma grande redução nos encaminhamentos para atendimentos psicológicos, demonstrando a eficiência deste modelo de orientação à queixa escolar.

Paraventi et al (2017) também trazem um modelo de intervenção para lidar com a queixa escolar. Tentando alternativas à patologização e à medicalização, os autores encontraram o vínculo como uma possível forma de intervir. O trabalho realizado com grupos, fortalecido por conta dos vínculos forjados, tem se mostrado um grande potencializador do trabalho da psicóloga escolar (PARAVENTI et al, 2017). Foram recebidas queixas de professores sobre dificuldades no processo de ensino e aprendizagem devido às conversas em sala de aula. A partir disto, desenvolveram-se encontros com as crianças, nos quais elas realizavam atividades que gostassem, escolhidas por elas. Nesses momentos eram feitas mediações pelo serviço de Psicologia, visando a expressão dessas crianças e favorecendo a comunicação com professores e parte da equipe, ambos presentes durante a intervenção. É apontado pelas autoras que, ao fim do estudo, observou-se que as atividades propostas possibilitaram um diálogo mais eficaz, tanto entre os alunos e quanto entre eles e outros atores da escola, ressignificando a dinâmica de comunicação dos alunos e, conseqüentemente, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que exista toda essa gama de possibilidades e modelos de atuação, Martínez (2010) aponta que, ainda hoje, é possível que nos deparemos com muitas psicólogas ditas escolares cujo trabalho é voltado apenas para os problemas de

aprendizagem e desvios de comportamento apresentados no contexto escolar, desconsiderando aspectos sociais e culturais em que eles acontecem.

O espaço escolar é bastante dinâmico e apresenta ampla diversidade de realidades, demandando caráter multifacetado do trabalho da psicóloga escolar. Criatividade, reinvenção e renovação são indispensáveis nesse processo, porém, a essência dessa atuação permanece sendo o apoio ao desenvolvimento dos educandos. Neste processo, tem-se a profissional psicóloga, que não deve ser apenas uma auxiliar momentânea, mas alguém que participe ativamente da dinâmica escolar, agregando valores e atuando como construtora do saber, que estimula dúvidas e reflexões acerca do fazer pedagógico (NOVAES, 2010).

3.1 Escola e Família

Tanto a escola quanto a família compõem as instituições mais importantes para o desenvolvimento do ser humano. A primeira tem como incumbência a educação primária. A instituição familiar estabelece um modelo através do qual o sujeito poderá exercer sua função social. Tal modelo servirá como base para o desenvolvimento e a aprendizagem de comportamentos considerados adequados em uma determinada cultura. A segunda, por seu turno, tem como principal função a socialização do saber sistematizado. A contribuição da escola diz respeito à expansão da convivência social e à aquisição dos saberes construídos culturalmente nas áreas distintas de conhecimento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A escola e a família, neste contexto, surgem como instituições fundamentais para desencadear os processos de desenvolvimento humano, podendo tanto impulsionar quanto dificultar o crescimento cognitivo, emocional, físico e social. (DESSEN; POLONIA, 2007). Desta forma, ainda que apresentem objetivos diferenciados, compreende-se que escola e família compartilham suas funções sociais, tendo em vista que contribuem e influenciam diretamente na formação do indivíduo.

As mudanças ocorridas na sociedade influenciam também nas configurações familiares, de forma que as famílias buscam novas formas de coexistência e adaptação diante dos novos paradigmas sociais. Não existe somente o modelo de núcleo familiar “tradicional” composto pela esposa, pelo pai e pelos filhos com laços consanguíneos. São inúmeras combinações e formas de interação que contribuem para a constituição dos diversos tipos de famílias contemporâneas, como as de pais homossexuais, monoparentais, recasadas, multigeracionais, entre outras (DESSEN; POLONIA, 2007).

Kreppner (1992 *apud* DESSEN; POLONIA, 2007) aponta que tudo aquilo que acontece no grupo familiar e na sociedade é sintetizado, formulado e alterado, desencadeando a evolução e atualização desta família e de sua história na sociedade. Deste modo, hoje, a família deixa de ser um sistema reservado de relações. Tanto as atividades particulares quanto as coletivas se conectam e se influenciam de forma mútua. Nestes constantes processos de transformações, é comum que as famílias passem por dificuldades que surgirão ao longo do desenvolvimento dos membros deste grupo.

Segundo Dessen e Polonia (2007), uma vez que problemas e desafios, com frequência, são enfrentados pela família, se faz necessária uma rede de apoio social, que tem como objetivo promover a resolução de conflitos, o restabelecimento de uma dinâmica familiar saudável e a superação do estresse. Sem este suporte, podem surgir na família padrões de relacionamento problemáticos, como, por exemplo: violência intrafamiliar, abuso de substâncias, conflitos, etc. Nessas circunstâncias, as instituições públicas ou privadas, incluindo a escola, assumem a importante função de oferecer apoio, por meio de elaboração de projetos e programas políticas públicas visando a promoção da saúde familiar.

Diante disto, a escola surge, como uma instituição fundamental para o ser humano e seu crescimento, assim como para o desenvolvimento da sociedade. Um de seus trabalhos cruciais, ainda que difícil de ser executado, é a preparação de toda a comunidade escolar, sobretudo estudantes para viver e superar as dificuldades em um mundo de transformações instantâneas e de conflitos interpessoais. Nesse sentido, a escola é um microsistema da própria sociedade, lidando com as inúmeras e distintas demandas do mundo globalizado (DESSSEN; POLONIA, 2007).

Ressalta-se ainda que, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a relação escola-família possui alguns agravantes para se consolidar como processos de culpabilização de uma das partes envolvidas, a ênfase de situações-problema sucedidas no ambiente escolar e a omissão de responsabilização partilhada por todos os envolvidos. Assim, este relacionamento, frequentemente, surge a partir de um problema específico do estudante e acaba se pautando apenas em orientações da escola voltadas para os pais sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Outras demandas relacionadas ao desenvolvimento integral do estudante que poderiam ser beneficiadas por uma boa relação entre esses dois grupos acabam sendo negligenciadas.

A psicóloga que atua na interface Psicologia e Educação deve se apropriar das questões que permeiam essa delicada relação. É essencial que sejam levados em consideração aspectos políticos, ideológicos, filosóficos, sociais e econômicos que permeiam a dinâmica familiar. É desafiador, sem dúvida, adentrar no contexto de cada família e conseguir lidar com questões que dizem respeito a esse aspecto tão sensível que é a educação dos filhos. A psicóloga Escolar, como detentora de conhecimentos específicos, atua como uma das principais mediadoras desta relação e se estabelece como membro fundamental da rede de apoio escolar, demonstrando, novamente, a função social desta profissional e a necessidade da presença dela na escola.

3.2 Inserção de psicólogas na escola: aspectos políticos

A partir da evidente demanda da presença da psicóloga na escola, ressaltam-se também as políticas públicas que versam sobre a inserção da psicóloga na escola. Inicialmente, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/1996, que é uma ferramenta indispensável tanto para o educador quanto para a psicóloga escolar. Considerado por diversos estudiosos, incluindo Del Prette (1999) um documento contraditório, questiona-se a respeito da potencialidade do mesmo de trazer mudanças significativas para a educação no Brasil.

O artigo 71 da LDB (BRASIL, 1996), que versa sobre despesas educacionais, exclui não apenas os serviços prestados pela psicóloga na escola, mas quaisquer tipos de assistência social. Essa restrição ao trabalho da psicóloga é claramente infundada tendo em vista que, historicamente, a Psicologia tem contribuído de forma bastante consistente com a educação (DEL PRETTE, 1999). O olhar de psicólogas num ambiente em que acontece tantos processos educativos é essencial, a fim de que sejam investigadas as condições e a efetividade da aprendizagem e se aprimore cada vez mais tais processos.

Considerando-se toda a relevância do papel da psicóloga escolar, atualmente tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) de inserção dos psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação – PL Nº 3688/2000 (BRASIL, 2000). O projeto foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), porém ainda precisa seguir para o plenário para que, caso aprovado, possa ser sancionada pelo presidente.

Além desse PL, destaca-se também o Projeto de Lei Nº 034/14 no estado do Maranhão, que propunha a entrada de Assistente Social e Psicólogo no quadro de profissionais de educação em cada escola da rede estadual de Ensino do Maranhão

(MARANHÃO, 2014). Todavia, o projeto recebeu veto por inconstitucionalidade, tendo em vista que o artigo 43, alínea V, da Constituição do Estado do Maranhão versa que é privado ao governador do estado a iniciativa de leis que disponham a criação, estruturação e atribuições de órgãos da administração pública estadual (MARANHÃO, 2014). Desta forma, o poder legislativo fica impedido de propor uma lei que estruture que a psicóloga deve fazer parte do quadro de funcionários das escolas públicas estaduais.

Compreende-se assim que, em termos legais, a inserção da psicóloga na escola ainda possui pouca relevância para instituições governamentais. E, nessa perspectiva, é de extrema importância a conscientização das profissionais que atuam na área para que estas possam, principalmente através de seu trabalho, destacar a sua importância na melhoria da qualidade do ensino e nas relações que se estabelecem na instituição escolar. No cerne desse processo, estão as Representações Sociais das psicólogas escolares acerca do que vem a ser a Psicologia Escolar. Enquanto grupo, elas constroem suas próprias representações e, em função delas, desenvolvem práticas que, sem dúvida, influenciarão no reconhecimento de sua classe profissional pelos mais diversos segmentos sociais.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Diante de tantas conjecturas acerca da Psicologia escolar, o presente trabalho se propõe a pesquisar a respeito das Representações Sociais da Psicologia Escolar pelo grupo das psicólogas escolares. A escolha dessa perspectiva teórica atribui-se ao fato de que ela “[...]investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

As Representações Sociais se configuram como o conjunto de ideias, pensamentos e explicações que nos permite evocar um objeto, um dado, um acontecimento, ou mesmo, uma pessoa. Essas representações são resultantes de interações sociais, e, portanto, são intrínsecas a um grupo social, em um determinado contexto (MOSCOVICI, 2012).

Segundo Moscovici (2012, p. 39):

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica.

Considera-se assim que as Representações Sociais funcionam através da constituição de um conhecimento simples e comum, que norteia comportamentos e condutas, consolidando a formação das teorias do senso comum e das identidades.

Moscovici (apud FERREIRA; BRUM, 2000) aponta que existem dois tipos de universo de pensamento: o universo consensual e o universo reificado. O universo consensual está intrinsecamente relacionado ao senso comum e está presente nas interações cotidianas, nas quais se compõem as Representações Sociais, a partir das contradições sociais, das pressões do dia-a-dia. O senso comum se constitui, desse modo, como um saber que nos é familiar. O universo reificado, por sua vez, relaciona-se com o científico, com as teorizações abstratas, conhecimentos este que, predominantemente, estão na esfera do não-familiar.

O não-familiar nos perturba, nos causa tensão, uma vez que este apresenta divergências em relação àquilo que está presente em nossas crenças e saberes do universo

consensual. Todavia, o conhecimento é científico, não-familiar e pode ser assimilado, tornando-se um saber do senso comum e familiar. Para tal assimilação, Moscovici identifica dois processos básicos geradores de Representações Sociais: o processo de objetivação e o processo de ancoragem (REIS; BELLINI, 2011).

A objetivação tem como objetivo tornar concreto aquilo que é abstrato. Através dela, o conceito transforma-se em imagem, deixando de ser apenas um marco científico. Nesse processo, há o favorecimento de certas informações em detrimento de outras, ocorrendo a dissociação dessas informações de seu contexto de produção, assim como a simplificação das mesmas (ALMEIDA; SANTOS, 2011). Dessa forma, os elementos recebidos acerca de um conceito ou objeto são organizados, a fim de que estes adquiram uma imagem compreensível. Em outras palavras, a objetivação possibilita a constituição formal de um conhecimento em nível de senso comum.

Ancoragem, por sua vez, diz respeito aos processos nos quais um novo objeto ou uma nova ideia são incorporados a um “sistema de categorias que são familiares e funcionais aos indivíduos e que lhes são facilmente disponíveis na memória” (ALMEIDA; SANTOS, p. 293, 2011). Deste modo, a ancoragem constitui-se como um mecanismo de familiarização com o novo, modificando-o para torná-lo um saber adequado à assimilação do grupo de indivíduos e, conseqüentemente, ser tomado como verdade.

Ressalta-se que a objetivação e a ancoragem se desenvolvem simultaneamente, configurando as representações sociais. Ambos processos estão relacionados à memória. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), organiza imagens e ideias para representá-las no mundo exterior. Já a ancoragem mantém a memória em movimento. Esta memória, dirigindo-se para o interior, é responsável pelos processos de exclusão e registro de acontecimentos, pessoas e objetos classificados e nomeados pela ancoragem. (MOSCOVICI, 2004 *apud* REIS; BELLINI, 2011). A representação do não-familiar começa a se consolidar, ainda que de forma incipiente, a partir do momento em que podemos falar sobre algo, avaliá-lo e, reproduzi-lo.

Investigar acerca das Representações Sociais sobre a Psicologia Escolar que as psicólogas escolares possuem significa, sobretudo, buscar dados a respeito das objetivações e ancoragens adquiridas ao longo sua formação acadêmica e que possibilitam a reprodução do saber inerente à atuação desta profissional. Além disso, uma vez que a atuação da psicóloga na escola perpassa tanto pelo aspecto pessoal quanto pelo

aspecto institucional, o recorte dos universos reificados pode trazer contribuições para exploração da identidade profissional dessa psicóloga.

Pesquisas acerca das representações sociais da psicóloga que atua na escola e/ou da Psicologia Escolar têm sido realizadas com grupos de profissionais da educação e com discentes das instituições (CARVALHO; SOUZA, 2012; RAMOS, 2011; SANT'ANA et al., 2009). Tais estudos têm como ponto em comum, a prevalência do modelo médico clínico – os participantes destacam o atendimento individualizado e a perspectiva “curativa” como funções da psicóloga escolar.

O estudo de Sant'Ana et al. (2009) não traz a nomenclatura das Representações Sociais propriamente, mas seu trabalho tem como base outros estudos que tratam a respeito das representações. As autoras buscaram a concepção que alunos do ensino fundamental I e II têm acerca do papel da psicóloga na escola. Sua amostra contou com 127 alunos de 1ª a 4ª séries e 113 alunos de 5ª a 8ª séries. A coleta de dados aconteceu nas salas de aula das escolas que os alunos frequentavam. As informações do primeiro grupo foram obtidas através de desenho e escrita e do segundo grupo, através de respostas a duas perguntas. Os resultados encontrados apontam que, em geral, os alunos conceberam a psicóloga como uma profissional que “conversa sobre a vida e fornece apoio à comunidade escolar, atuando como mediador nas interações sociais ocorridas nesse contexto” (SANT'ANA ET AL, 2009, p. 29).

Ramos (2011), por sua vez, pesquisou sobre as Representações Sociais de 22 profissionais da educação a respeito da atuação da psicóloga escolar. A obtenção dos dados da pesquisa foi feita através de entrevistas semiestruturadas realizadas nas instituições escolares que os profissionais trabalhavam. A partir dos resultados obtidos no seu estudo, a pesquisadora sistematizou as representações em duas categorias. A categoria um está relacionada à perspectiva clínica, visto que a presença do modelo individualizado de intervenção é bastante evidente. Nesse grupo de Representações Sociais, a psicóloga escolar tem o papel de evitar desajustes e desadaptações do aluno, o que evidencia a crença de que a presença de uma psicóloga serve apenas para solucionar problemas. Na categoria dois, são identificadas percepções mais atuais que definem a psicóloga escolar como uma agente de mudança que atua junto a toda comunidade escolar, favorecendo processo de ensino e de aprendizagem.

Carvalho e Souza (2012) fizeram uma investigação das Representações Sociais que nove alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental possuem acerca da psicóloga

escolar. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada realizada nas instituições em que os alunos frequentavam. Os resultados obtidos pelas autoras demonstraram que os estudantes concebem a psicóloga escolar como alguém que soluciona conflitos, dá conselhos, ajuda a melhorar as notas e possui “mágica” para ajudar a acalmar.

Constata-se assim que uma parte majoritária das Representações Sociais ainda é revestida da concepção de que a psicóloga está presente na escola para avaliar, diagnosticar e tratar alunos que apresentam dificuldades de adaptação ao sistema. Todavia, é importante destacar que tal perfil, ainda que de forma lenta e pouco expressiva, tem sido superado pelo reconhecimento de práticas interdisciplinares, de caráter preventivo e outras atividades alternativas à perspectiva clínica.

Representações Sociais das próprias psicólogas escolares acerca da Psicologia Escolar. A identificação das objetivações e ancoragens dessas profissionais, como proposto no presente estudo, pode favorecer a reflexão e construção de posturas críticas que fornecerão subsídios para a profissional reconfigurar sua prática, realizando um trabalho que busque atender as demandas emergentes da comunidade em que está inserida, assim como pode fomentar discussões a respeito da formação da psicóloga que atua nessa especialidade.

5. MÉTODO

5.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo de campo descritivo, de cunho tanto qualitativo quanto quantitativo.

5.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na região da Grande Ilha São Luís. A aplicação dos instrumentos ocorreu na instituição na qual trabalha a (o) participante ou em outro espaço apontado por ela (ele).

5.3 Participantes

As participantes foram selecionadas a partir de amostragem não probabilística por conveniência. A amostra é composta por 9 psicólogas (os) escolares. Foram, ainda, considerados os seguintes critérios para inclusão das (os) participantes:

- Ser psicóloga (o) e atuar em instituições educativas de nível básico ou superior;
- Tempo de atuação na área de Psicologia Escolar igual ou superior a dois anos;

Como critério de exclusão, foi considerado:

- Exercer outra função na instituição, que não a de psicóloga (o) escolar.

5.4 Instrumentos

5.4.1 Questionário biossociodemográfico e profissional (Apêndice B)

Composto por questões relacionadas à idade, sexo, formação (estágio, trabalho de conclusão de curso, pós-graduação), tempo, local e perspectiva de atuação (público-alvo, abordagem teórica).

5.4.2 Entrevista semiestruturada (Apêndice C)

A entrevista foi conduzida a partir do roteiro de 11 perguntas. As questões foram estruturadas visando abordar os seguintes conteúdos: concepções sobre Psicologia Escolar, formação acadêmica, escolha pela área de atuação, trabalho multiprofissional e percepção dos demais atores da escola sobre o fazer da psicóloga escolar.

5.5 Procedimentos

5.5.1 Éticos

O projeto foi submetido à Coordenação de Monografia do Curso de Psicologia da UFMA, recebendo parecer favorável de ambas pareceristas. A submissão à Plataforma

Brasil também recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA, documentado sob o número 2.638.208 (ANEXO A). Em cada etapa da pesquisa, foram respeitados os preceitos da Resolução CNS 466/2012 (BRASIL, 2012), que regulamenta procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, e o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). Os participantes foram informados sobre a confidencialidade dos dados, os objetivos da pesquisa, e a possibilidade de desistir a qualquer momento da participação, sem quaisquer prejuízos para si.

5.5.2 Coleta de Dados

Foi feito contato via telefone, e-mail ou rede social, com as participantes em potencial para uma consulta acerca da disponibilidade das mesmas para colaboração com a pesquisa e o agendamento do local, dia e horário para a realização da coleta de dados. A pesquisadora compareceu ao local acordado portando declaração que atesta seu vínculo com o curso de Psicologia da UFMA. Uma vez assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando a concordância da participante, os instrumentos foram aplicados de forma individual, em local reservado em sessão única. Primeiramente foi aplicado o questionário biossociodemográfico e profissional e, posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada.

A pesquisadora propunha a cada participante a gravação da entrevista, todavia, caso ela não se sentisse à vontade com o gravador, a entrevista transcorreria normalmente com as respostas sendo anotadas à mão pela pesquisadora. Das nove entrevistas, oito foram feitas de forma presencial, sendo que uma das participantes não autorizou a gravação. Destaca-se que, uma das participantes pediu para responder a perguntas da entrevista via e-mail uma vez que não se sentia “preparada/confortável” para respondê-las presencialmente. Neste último caso, apenas a assinatura do TCLE e o preenchimento do questionário biossociodemográfico foram feitos presencialmente.

Ressalta-se que foi realizado inicialmente um estudo piloto com uma profissional, seguindo todos os procedimentos previamente descritos. A partir dos resultados deste estudo, não se constatou quaisquer necessidades de reajustes nos instrumentos, de forma que a pesquisa teve continuidade com o restante da amostra.

5.5.3 Análise de Dados

A análise dos dados do questionário biossociodemográfico e profissional foi feita por estatísticas descritivas (frequência, média, desvio-padrão), por meio do software

Microsoft Office Excel. O software Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (ALCESTE) foi utilizado na análise da entrevista semiestruturada. Apresenta-se, a seguir, de forma breve o funcionamento do Alceste.

O ALCESTE é um software de análise de dados textuais que tem como finalidade obter a classificação estatística de enunciados simples do corpus estudado, em função da distribuição de palavras dentro do texto, objetivando apreender as palavras que lhes são mais características. O corpus se constitui como um conjunto textual direcionado nos dados obtidos numa pesquisa e divide-se em classes, em que cada qual representa um tema extraído do texto. A divisão lexical é feita de forma que as diferenças entre as classes se maximizem e as diferenças dentro das classes se minimizem. As classes são semanticamente homogêneas, cada qual com seu conteúdo lexical específico (CAMARGO, 2005).

Para que a análise ocorra, o programa realiza quatro etapas: A, B, C e D. A primeira etapa refere-se a uma leitura do texto e aos cálculos dos dicionários. Nesta fase, há a fragmentação do texto, o agrupamento das ocorrências das palavras em função de suas raízes e procede ao cálculo das frequências destas formas reduzidas. Na etapa B, ocorrem o cálculo das matrizes de dados e a classificação das Unidades de Contexto Elementares (UCE): é a ideia de frase mais calibrada em função do número de palavras analisadas e da pontuação; o cálculo da etapa B é feito de acordo com os vocabulários frequências de formas reduzidas. A partir das matrizes, cruzando formas reduzidas e UCE, aplica-se o método de Classificação Hierárquica Descendente e obtêm-se uma classificação definitiva (CAMARGO, 2005).

Na etapa C, acontece a descrição das classes de UCE escolhidas. Esta etapa fornece resultados para a descrição das classes obtidas pelos seus vocabulários característicos (léxico) e pelas variáveis fixas. A etapa D destina-se aos cálculos complementares e nela são formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos, que correspondem às classes anteriormente formadas e possibilitam a identificação das UCE características de cada uma das classes. As etapas C e D são as fases em que são produzidos os resultados mais importantes para o corpus, uma vez que a primeira descreve as classes e na segunda, ocorre a seleção das UCE mais características de cada classe (CAMARGO, 2005). Cabe destacar que a análise dos dados que resulta na nomeação das classes, bem como todo o trabalho de interpretação dos mesmos é realizada pelo pesquisador, considerando a leitura teórica sobre o tema e a escuta realizada durante as entrevistas.

6. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os dados obtidos na pesquisa, por meio da aplicação do questionário biossociodemográfico e profissional e da realização da entrevista.

6.1 Questionário Biossociodemográfico e profissional

Através do Questionário biossociodemográfico e profissional, o perfil das participantes foi traçado a partir das variáveis: faixa etária, sexo, instituição formadora, ano de formação, área de estágio, área do trabalho de conclusão de curso e pós-graduação, conforme exposto a seguir.

Tabela 1 - Descrição dos Dados Biossociodemográficos e Profissionais

Variável	Nível	<i>f</i>	%
Faixa Etária	25 a 40 anos	06	66,6
	41 a 56 anos	03	33,4
Sexo	Feminino	08	88,9
	Masculino	01	11,1
Instituição Formadora	UFMA	04	44,4
	UNICEUMA	03	33,4
	UFBA	01	11,1
	UNAMA	01	11,1
Ano de Graduação Universitária	1990 a 1999	01	11,2
	2000 a 2009	04	44,4
	2010 a 2016	04	44,4
Área de Estágio	Psicologia Escolar	06	66,6
	Outras Áreas	03	33,4
Área de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Psicologia Escolar	03	33,4
	Outras Áreas	05	55,5
	Não teve	01	11,1
Pós-Graduação	Psicologia Escolar	08	88,9
	Outras Áreas	01	11,1

Legenda: UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNICEUMA – Universidade Ceuma (Centro Universitário do Maranhão)

UNAMA – Universidade da Amazônia

Na Tabela 1, pode-se observar as participantes tem idade entre 25 e 56 anos ($M=38,67$ $DP=9,42$), com maior concentração entre 25 e 40 anos (6)⁵ e são,

⁵ Será apresentada a frequência, por tratar-se de amostra pequena.

majoritariamente, do sexo feminino (8). Em relação à Instituição Formadora, a maioria estudou na UFMA (4), concluindo a formação, principalmente na década de 2000 a 2009 (4) e no período de 2010 a 2016 (4). Quanto à área de estágio, a maioria estagiou na área de Psicologia Escolar (6), porém apenas 3 participantes escreveram o trabalho de conclusão de curso com uma temática pertinente à área. Por fim, tem-se uma grande quantidade de participantes com pelo menos um tipo de pós-graduação na área escolar (8).

6.2 ALCESTE

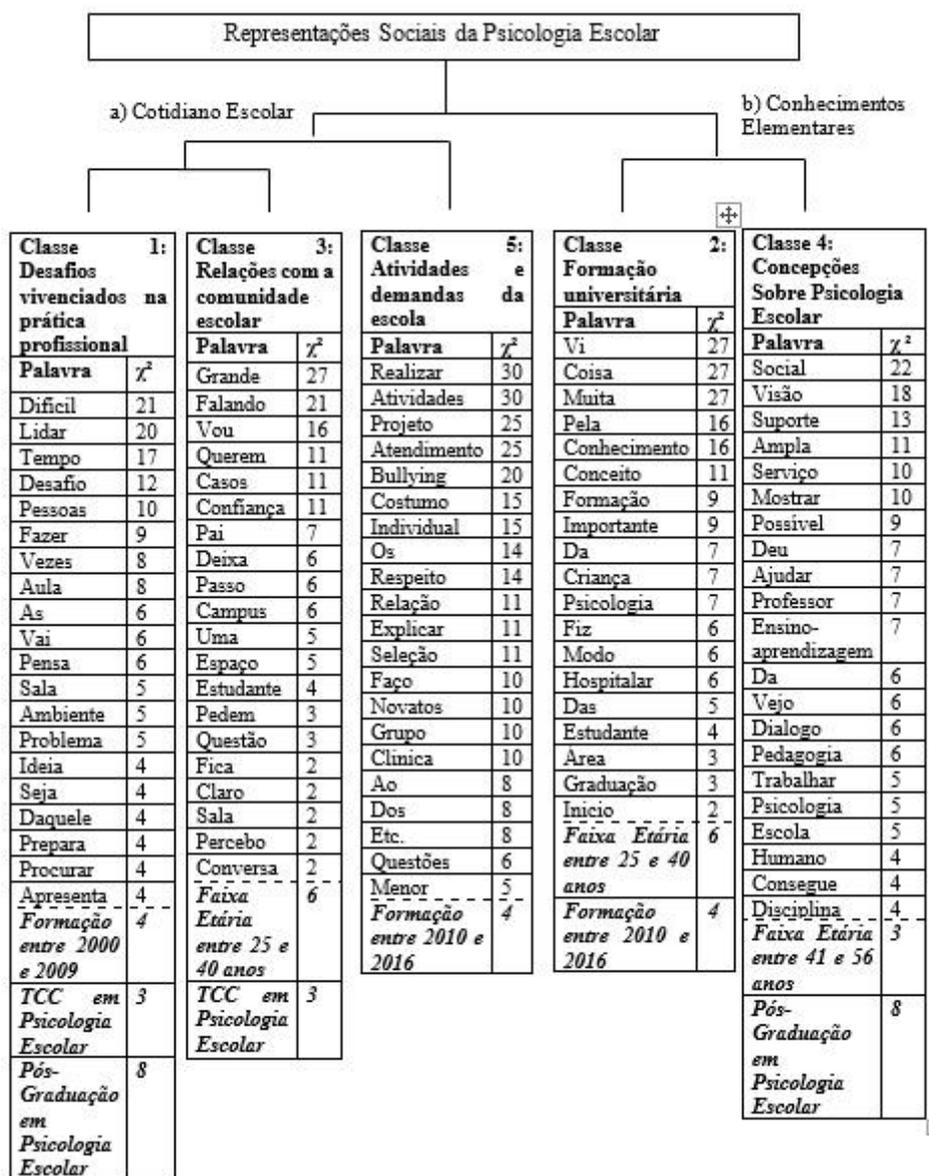
No processamento do discurso das participantes, o tratamento padrão do programa ALCESTE identificou um corpus composto 9 Unidades de Contexto Inicial (UCI), totalizando 11453 ocorrências, sendo 2093 vocábulos diferentes, com a média de 5 ocorrências por vocábulo. Para a etapa seguinte, o software considerou as palavras⁶ com frequência igual ou superior a 4 e com $\chi^2 \geq 2$. Após as palavras serem reduzidas às suas raízes, encontraram-se 302 radicais e 293 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

A Classificação Hierárquica Descendente reteve 34% do total das UCE do corpus, que foram distribuídas em cinco classes com, no mínimo, 15 UCE. O dendrograma feito na Figura 1 foi feito tomando-se como referência as palavras com $\chi^2 \geq 2$.

Na figura 1, observa-se duas ramificações principais, sinalizadas com as letras “a” e “b”, através das quais evidenciam-se as duas divisões primárias do corpus. A primeira divisão, identificada pela letra “a”, resultou do agrupamento das Classes 1, 3 e 5 e é denominada “Cotidiano Escolar”. Ressalta-se que as classes 1 e 3 possuem uma interligação ainda mais estreita no que diz respeito a conteúdos semânticos. A segunda divisão do corpus também é composta por um agrupamento, neste caso, das classes 2 e 4, sendo nomeada por “Conhecimentos Elementares”. Na Figura 1, as informações após as linhas tracejadas dentro de cada classe representam os grupos das participantes que mais contribuíram para a fala presente na Classe.

⁶ O conceito de palavra é “unidade mínima com e significado que pode, sozinha, constituir enunciado” (FERREIRA, 1999, p. 1476).

Figura 1 - Análise Hierárquica Descendente



A Classe 1, “Desafios Vivenciados na prática profissional”, contou com 20 UCE, com 25 palavras analisadas, totalizando 20% do total de UCE. A Classe 2, denominada como “Formação Universitária”, foi composta por 16 UCE, com 21 palavras, que correspondem a 16% das UCE. A Classe 3, que diz respeito às “Relações com a comunidade escolar” foi formada por 16 UCE, com 21 palavras analisadas, contabilizando, assim, 16% das UCE. A Classe 4, “Concepções sobre Psicologia Escolar” envolveu 29 UCE, com 34 palavras analisadas, correspondendo a 31% das UCE. A Classe 5, que trata de “Atividades e Demandas da Escola, teve em sua composição 17 UCE, com 34 palavras analisadas, determinando 17% do total de UCE.

As Classes estão numeradas de acordo com a identificação das UCE pelo ALCESTE, no entanto serão descritas a partir dos agrupamentos do Dendrograma gerado pelo Software, uma vez que estes agrupamentos dizem respeito à proximidade de conteúdo entre as mesmas. O detalhamento de cada classe e os exemplos de discurso nos quais surgiram os vocábulos mais significativos são apresentados a seguir.

6.2.1 Conhecimentos Elementares

O agrupamento b, “Conhecimentos Elementares”, foi nomeado deste modo tendo em vista que reúne a Classes 2, “Formação Universitária”, e 4, “Concepções sobre Psicologia Escolar”, as quais trazem elementos que tratam de um arcabouço teórico de nível basal. As classes são descritas a seguir.

6.2.1.1 Formação universitária

A Classe 2, “Formação Universitária”, é composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 27$ (vi) e $\chi^2 = 2$ (início). A identificação desse discurso ocorreu, principalmente, nos grupos das participantes que estão na faixa etária de 25 a 40 anos e daquelas que possuem formação entre 2010 e 2016, segundo os fragmentos de entrevistas apresentados a seguir.

[...] minha **formação em Psicologia** me ajuda também orientar professores e pais. Sendo bem sincera as disciplinas da **faculdade** me ajudaram bem pouco. As disciplinas de **Psicologia** Escolar e Psicologia do **Desenvolvimento** foram trabalhadas no início e não me recordava de muita coisa mesmo recém-formada [...] (Participante 9).

[...] em relação a **Psicologia** Escolar, eu vi o básico e depois fui me aprofundar, busquei técnicas e formas de atuar. Tive ótimas professoras, mas devido à carga horária e só ter tido aquela disciplina foi muito pouco. [...] (Participante 5).

[...] algo importante na disciplina seria o público com que esse psicólogo vai trabalhar e a postura dele diante de tudo isso. Esse olhar do psicólogo diante desse aluno é fundamental, até mesmo para saber como intervir. Quando a gente estuda Psicologia do Desenvolvimento na faculdade, a gente estuda de modo geral e não com perspectiva de aplicação na área clínica, escolar, no esporte, no hospital [...] (Participante 1).

[...]. Em relação ao que poderia ter sido trabalhado melhor foi a Psicologia **Social**. Hoje, eu trabalharia bem melhor nesta área da educação, eu atingiria mais a comunidade [...] esse trabalho **social** ficou defasado nessa disciplina porque deveria ter um trabalho mais prático. (Participante 2).

[...] O que tem me ajudado e me despertou muitos olhares foi Psicologia **Social**, antropologia, já que eu tenho essa visão voltada para o mais amplo. Psicologia Social me ajuda muito a pensar nesses conceitos como estigma, representação social, fenômeno de superfície, etc. [...] (Participante 7).

6.2.1.2 Concepções sobre Psicologia Escolar

Os vocábulos e radicais que compuseram a classe 4, “Concepções sobre Psicologia Escolar”, estão no intervalo entre $\chi^2 = 22$ (Social) e $\chi^2 = 4$ (Disciplina). Os grupos de participantes cujo discurso conteve mais contribuições significativas para esta classe foram aquelas na faixa etária de 41 a 56 e aquelas com pelo menos uma pós-graduação relacionada à área de Psicologia Escolar, conforme fragmentos retirados das entrevistas colocados a seguir.

[...] O meu papel mesmo aqui dentro é dar **suporte**, mostrar para eles a melhor forma de ajudar esse aluno a desenvolver seu potencial. [...] O aspecto mais importante foi educação especial. Quando você começa [a atuação profissional], você não tem uma visão real da situação, então essa **disciplina** me ajudou muito no meu trabalho. [...] (Participante 2).

[...] é uma área que se preocupa com o desenvolvimento dos alunos, do desenvolvimento integral dos estudantes. É uma área que precisa estar em sintonia com o que acontece na sociedade, dentro da sala de aula e que essas pessoas possam desenvolver o seu potencial. [...] (Participante 1).

[...] eu **vejo** a psicologia escolar como um serviço dentro da escola para ajudar a pessoa, da melhor maneira possível, desempenhar essa habilidade acadêmica. Nesse sentido, ela vai ter que atuar em muitas frentes para colaborar com esse **ensino-aprendizagem**. [...] (Participante 3)

[...] é preciso de uma visão um pouco mais humana, mais próxima, para conseguir captar a mensagem que ela está tentando te passar. É preciso ter essa sensibilidade que nem sempre outros profissionais têm. [...] (Participante 4)

[...] Psicologia Escolar é perceber a riqueza, o universo que existe dentro de uma escola, os conteúdos, os assuntos, as problemáticas que podem ser trabalhados. É isso. É a Psicologia que faz parte do processo de **desenvolvimento** e formação do ser **humano**. [...]” (Participante 8).

[...] então, o psicólogo precisa ser esse agente questionador, que algumas vezes incomoda também, por seus questionamentos e suas colocações, mas é um lugar que ele precisa ocupar, de sempre estar ali, mobilizando, questionando e sempre pensando como ele deve melhorar as condições para que a **aprendizagem** ocorra. [...] (Participante 1).

6.2.2 Cotidiano Escolar

O agrupamento a “Cotidiano Escolar” foi composto pelas Classes 5, “Atividades e demandas da escola”, 3, “Relações com a comunidade escolar” e 5, “Desafios vivenciados na prática profissional”. As três classes, descritas a seguir, ilustram questões relacionadas ao cotidiano escolar, por isto o agrupamento delas foi denominado de forma análoga.

6.2.2.1 Atividades e demandas da escola

A Classe 5, “Atividades e demandas da escola”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 30$ (Realizar) e $\chi^2 = 5$ (Menor). O discurso é mais recorrente

entre as participantes com formação universitária ocorrida entre 2010 e 2016, segundo pode ser observado nos recortes de entrevistas em seguida:

[...] sou responsável por realizar **projetos** com diversos alunos, sobre bullying, rotina de estudos, etc. [...]. Não psicologia clínica, mas preciso saber fazer **atendimentos individualizados**, em alguns momentos. Em relação à organizacional, eu preciso saber fazer entrevistas, dinâmica de grupos e outras **atividades** de seleção e recrutamento. [...] (Participante 8)

[...] em relação às **atividades**, tem os **atendimentos individuais**, os atendimentos às famílias, reuniões de conselho de classe, preparar atividades para a formação de professores [...] (Participante 3)

[...] ultimamente a gente tem tido muitos **alunos** com transtornos psiquiátricos [...] questão de depressão, ansiedade [...] (Participante 5)

[...] Outra demanda são os alunos com problemas emocionais e situações de muitos alunos [...] com depressão, síndrome do pânico, transtorno da ansiedade generalizada. Alunos com questões típicas da adolescência: sexualidade, mudanças, descobertas, etc. [...] dentre as **atividades** que realizo está a anamnese dos alunos novatos; sou responsável por fazer essas entrevistas com os pais e alunos da Educação Infantil e fundamental [...] (Participante 7)

6.2.2.2 *Relações com a comunidade escolar*

A composição da Classe 3, “Relações com a Comunidade Escolar”, tem palavras e radicais no intervalo $\chi^2 = 27$ (grande) e $\chi^2 = 2$ (conversa). As participantes que mais contribuíram para esta classe foram aquelas que pertencem à faixa etária de 25 a 40 anos e escreveram seu trabalho de conclusão de curso com temática em Psicologia Escolar, conforme os exemplos extraídos das entrevistas abaixo:

[...] E eu passo a **confiança** de que vou só vou falar o essencial para o pai ficar a par de uma situação que precisa ser contada [...]” ((Participante 8).

[...] eles têm prazer de vir aqui, eles **querem** estar aqui, os **pais querem** que os filhos passem pelo setor de Psicologia, então você termina fazendo um trabalho de evolução [...]” (Participante 2).

[...] eu conquistei um espaço aqui de respeito. Tanto que [funcionários] **pedem** que tudo passe por mim. Só que esse tudo é demais. Não é que eu faça **questão**, mas eu **respeito** o pedido deles [...] (Participante 7).

[...] Às vezes, escuto uma ou outra pessoa falando: “vou me consultar” “**quero** que você cure fulano”. A impressão que as pessoas têm é que o psicólogo vai resolver tudo e voltado muito para a ideia de doença mental mesmo. Em alguns casos, dá para explicar, principalmente quando se trata dos alunos. Mas quando vem de um profissional é mais difícil demonstrar que não se trata do que eles **pensam**[...] (Participante 5).

6.2.2.3 *Desafios vivenciados na prática profissional*

Conforme observado na Figura 1, a Classe 1, “Desafios vivenciados na prática profissional”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 21$ (difícil) e $\chi^2 = 2$ (início, apresenta). As participantes com esta fala mais recorrente estão nos grupos

em que o trabalho de conclusão de curso e pós-graduação foram em temas relacionados à Psicologia Escolar, e também aquelas formadas entre 2000 e 2009, conforme exemplificado nos recortes de entrevistas a seguir.

[...] fazer com que teu trabalho seja visto como prioridade em relação a tantas outras demandas institucionais que também vão requerer outros recursos é um **desafio**. O **tempo** é um **desafio**. A escola tem uma carga horária alta. Os alunos estão em sala de aula num turno então é difícil pedir para quem já esteve na escola num turno, retornar no outro [...] (Participante 3).

[...] [nas famílias] tem **peessoas** intransigentes, outras mais compreensivas, **peessoas** menos resistentes, outras que acham que sempre têm razão. Então você **lida** com todo o tipo de gente o **tempo** todo. E, diante disso tudo, tem o fato de você estar num **ambiente** educativo, mas essas pessoas, ao mesmo tempo, são clientes [...] (Participante 1).

[...] O espaço público, às vezes, nos dá outras atribuições que não só essa de atuar enquanto psicólogo, então, às vezes, a gente está acarretado de atividades administrativas. Isso angustia um pouco porque a gente vê que poderia estar fazendo mais, contribuindo com outros espaços [...] (Participante 5)

[...] A escola, por ser um **ambiente** dinâmico e multifacetado, apresenta inúmeras possibilidades de **desafios** e o olhar do psicólogo é essencial para enfrentar eles. É uma relação de parceria. É claro que, no início, eu precisei conquistar meu espaço, explicar, deixar claro o que concerne ao meu trabalho e o que não concerne [...] (Participante 9).

[...] eu tenho que fazer seleção e recrutamento. Não é fácil. Eu tenho uma programação de pensar no corpo escolar e, de repente, eu tenho que fragmentar esse trabalho para atender essa demanda. Isso, para mim, é um desrespeito. Não a mim, mas ao trabalho. [...] (Participante 7)

7. DISCUSSÃO

Considerando-se a importância de tratar sobre os aspectos que permeiam as práticas profissionais que contribuem para a identidade da psicóloga escolar tais como seus embasamentos teóricos, técnicos, expectativas profissionais, formação, as Representações Sociais configuram-se como uma importante ferramenta para investigar essas questões. O Método utilizado neste estudo permite acessar, ainda que limitadamente, essas informações, fornecendo subsídios para algumas reflexões. Nesta seção, são evidenciadas as contribuições das psicólogas escolares participantes, as quais são discutidas a partir da produção científica na área da Psicologia Escolar.

O primeiro instrumento, o Questionário biossociodemográfico e profissional, nos permite traçar o perfil das psicólogas participantes da pesquisa, as quais atuam nas instituições escolares da Grande Ilha de São Luís. A faixa etária dessas profissionais é de 25 a 56 anos, o ano de conclusão de curso varia entre 1990 e 2016 e, em geral, tiveram contato com a área escolar durante a graduação através de estágio e/ou escrita do trabalho de conclusão de curso. A maioria graduou-se em Psicologia em Instituições Públicas de Ensino Superior (UFMA e UFBA). Ressalta-se também que a maioria das participantes possui pós-graduação relacionada à Psicologia Escolar.

O perfil encontrado tem algumas similaridades com o perfil de psicólogos que atuam no Instituto Federal do Maranhão identificado por Ferreira, Oliveira e Lima (2016) apud Ferreira, Campos e Lima (2017). Neste perfil foi observado que a faixa etária dos participantes era de 24 a 52 anos, o ano de conclusão de curso variou entre 1989 e 2014 e a maioria dos profissionais é do gênero feminino, formados em Instituições Públicas de Ensino Superior.

Semelhanças também foram encontradas no estudo de Nunes (2016), que entrevistou 25 psicólogas escolares. A idade dos participantes variou entre 27 a 57 anos de idade, sendo a maioria do grupo de psicólogos do sexo feminino, com apenas um participante do sexo masculino. Majoritariamente, os participantes formaram-se em Instituições Públicas de Ensino Superior. A conclusão do curso de Psicologia, ocorreu em média, há 12 anos, sendo que a psicóloga com menos tempo de atuação formou-se há 4 anos, e a de maior tempo concluiu o curso há 34 anos.

Observa-se, no presente estudo e nas pesquisas citadas anteriormente, uma imensa maioria de profissionais do sexo feminino na área de Psicologia Escolar. Isto pode ser atribuído ao que é apontado por Figueredo e Cruz (2017). Segundo as autoras, no

Brasil, foi construído culturalmente que profissões ligadas ao cuidado como Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Serviço Sociais são funções típica e, até mesmo, exclusivamente, femininas. Em seu estudo, as autoras identificaram, ainda, a escassez de trabalhos que versam acerca da Psicologia como uma profissão tipicamente feminina. Destaca-se aqui, a importância de pesquisas que ressaltem as implicações da presença de uma grande maioria de mulheres em uma área do conhecimento em que a diversidade se faz essencial. Considera-se, ainda, que estudos deste cunho poderão fomentar reflexões e discussões acerca do gênero na profissão, desmistificando papéis e promovendo a inserção de novos gêneros.

O delineamento do perfil das profissionais formadas em Psicologia que atuam na escola é extremamente relevante para que se possa adentrar nos aspectos relacionados às objetivações e ancoragens das representações sociais que elas possuem. Dados como tempo de formação, instituição formadora, tipo de pós-graduação e o contato dessas profissionais com a área de Psicologia Escolar durante a graduação influenciam diretamente nas crenças sociais deste grupo.

Dentre as classificações e análises realizadas pelo software ALCESTE, no agrupamento b, que trata dos conhecimentos elementares destas profissionais sobre a área em que atuam, estão organizados discursos voltados para ideias, pensamentos, crenças, sistemas de referências que cercam a área Psicologia Escolar para as Psicólogas. A Classe 2, voltada para a “Formação Universitária” traz elementos importantes para a compreensão da influência da graduação nessas Representações Sociais. As participantes com discurso mais expressivo nesta classe, que possuem entre 25 e 40 anos e tem formação entre os anos de 2010 a 2016, apontam que os conteúdos relacionados à Psicologia Escolar foram trabalhados de forma insatisfatória, destacando a dificuldade que muitas tiveram para conseguir aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos, uma vez que houve fragilidade na parte prática das disciplinas. Um ponto significativo dentro desta fragilidade é a desarticulação entre saberes de outras áreas da Psicologia, sobretudo a Social, e saberes da Psicologia Escolar.

É ressaltado pelas participantes, ainda, que, independente do formato em que as disciplinas foram trabalhadas no curso universitário, a disparidade entre conteúdos teóricos da graduação e a prática profissional é muito grande. Foi bastante comum a fala de que, durante o percurso da formação e na situação de recém-graduadas, elas pouco sabiam sobre a dimensão do trabalho ao adentrar no mercado profissional. Mesmo com

estágio e entrevista técnicas, a experiência enquanto profissional, permanece como desafio.

Corroborando com tal fato, destaca-se o dado do questionário biossociodemográfico no qual, 8 das 9 entrevistadas possuem pelo menos uma pós-graduação relacionada à área de Psicologia Escolar. Deste modo, para que a atuação destas profissionais se aperfeiçoe, elas denotam na necessidade de buscar conhecimentos além daqueles obtidos na graduação. Conforme apontado por Senna e Almeida (2015), a formação da profissional possui dificuldades marcantes, necessitando, além de modificações no currículo dos cursos, de mudanças no que diz respeito aos aspectos relativos à oferta de estágios supervisionados de qualidade que contribuam com oportunidades de aprendizagem daquilo que é específico da área de Psicologia Escolar.

A formação, indubitavelmente, tem influência na concepção que as psicólogas possuem acerca da Psicologia Escolar e, conseqüentemente, na sua identidade profissional, conforme apontado por Martínez (2010). A Classe 4, “Concepções sobre Psicologia Escolar”, possui as falas mais expressivas sustentadas por psicólogas com idade entre 41 e 56 anos e também por quem possui pelo menos um tipo de pós-graduação relacionada à esta área. Um dos pensamentos mais recorrentes, em linhas gerais, é o de que a área na qual atuam essas profissionais está diretamente ligada ao desenvolvimento dos seres humanos, tendo como foco, juntamente à instituição escolar, a educação e a formação dos estudantes. O esmiuçamento deste pensamento acontece quando as psicólogas se colocam, ao responderem quem é a psicóloga escolar. Neste ponto, começam-se a observar diferentes pontos de vista sobre a Psicologia no processo educacional e, conseqüentemente, do posicionamento destas profissionais nas escolas em que atuam.

Ressalta-se, deste modo, duas visões identificadas pela autora do presente estudo. A primeira delas se configura como mais diretiva. A psicóloga escolar assume a função de guiar, de orientar alunos, famílias, professores e demais funcionários, ocupando um lugar de detentora de um saber que tem o objetivo de eliminar ou, pelo menos, de atenuar possíveis problemas, sobretudo relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, surgidos no ambiente escolar. A segunda visão se trata de uma concepção de que a psicóloga que participa ativamente da dinâmica escolar, tecendo parcerias com os demais atores do processo educacional. A escola é vista por essas profissionais como um ambiente social, repleto de inúmeros contextos diferentes que, por vezes, requerem

um olhar especializado da psicóloga. Esta profissional é responsável pelo acolhimento de toda a comunidade escolar, considerando a subjetividade de cada um dos envolvidos com a dinâmica da instituição. Destaca-se que essas visões não se contrapõem, tendo em vista que não foi incomum encontrar elementos que compõem ambas no discurso de uma única participante da pesquisa.

Conforme apontado por Novaes (2010), novas configurações de organização institucional e o surgimento de novos fenômenos, que produzem modificações nas estruturas sociais, demandam da psicóloga escolar uma identidade profissional que não se cristalice. O constante processo de construção, assim como a ampliação de seus parâmetros de atuação são fundamentais nessa conjuntura, resultando em diferentes formas de intervenção de uma mesma profissional. A coexistência de modelos de atuação está relacionada, ainda, conforme apontado por Martínez (2010), às progressivas mudanças na concepção da Psicologia Escolar e, em consequência, na atuação das psicólogas que atuam nesta área, ocorridas principalmente devido ao debate crítico suscitado por Patto nos 1980.

No que concerne à atuação, é imprescindível abordar o cotidiano escolar, título dado ao agrupamento “a”. A Classe 5, denominada de “Atividades e demandas da escola”, é caracterizada principalmente pelo grupo de psicólogas que possuem formação entre 2010 e 2016. As principais atividades relatadas pelas participantes são: atendimentos individuais e em grupo direcionados principalmente a alunos e suas famílias, projetos com enfoque em questões percebidas como emergentes, reuniões de conselho de classe, formação com funcionários, especialmente professores, orientação profissional, entrevistas iniciais com famílias que matriculam seus filhos nas escolas e práticas relacionadas à seleção e recrutamento.

No que diz respeito às demandas, as psicólogas relatam receber de coordenações, funcionários, professores e até mesmo dos alunos muitas solicitações de auxílio para assuntos relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Foi bastante comum o relato da presença de demandas ligadas aos aspectos típicos de cada etapa do desenvolvimento, como a adolescência e a primeira infância, além de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. É bastante destacado por elas também acompanhamentos feitos juntos aos alunos com diagnóstico de transtornos (tanto de aprendizagem quanto psiquiátricos), que, segundo as participantes, têm sido cada vez mais recorrentes entre os estudantes.

Essa expressiva recorrência de transtornos psiquiátricos no contexto escolar é discutida por Maia (2017) a partir do trabalho realizado pela psicóloga escolar, que frequentemente assume um viés patologizante. A autora aponta que as psicólogas escolares têm sido convocadas na instituição escolar para tratar de alunos que precisam se adequar àquele contexto. Para tal tarefa, essas profissionais têm utilizado técnicas relacionadas aos processos de avaliação psicológica, principalmente testagem e, em seguida, buscando encaminhamentos para diagnósticos médicos e possíveis terapias, sendo a principal delas a medicalização.

Maia (2017) aponta também que os crescentes números de diagnósticos ligados ao processo educacional demonstram a importância de se ressignificar o fazer da psicóloga escolar. A aplicação de testes psicométricos com o estudante visando exclusivamente diagnosticar um distúrbio significa atribuir as causas do fracasso escolar apenas ao indivíduo. Desconsidera-se, assim, diversos outros fatores que podem influenciar na questão, inclusive o próprio contexto escolar. Neste cenário, Prediger e Silva (2014) colocam que é importante reconhecer que o movimento da Psicologia na escola não é o de exclusão ou culpabilização do aluno. Para as autoras, esse reconhecimento impõe à psicóloga um compromisso com reinvenção de novas atuações dentro da escola.

O fazer da psicóloga escolar, conforme pontuado por Martínez (2010), assume inúmeras facetas, classificadas como formas de atuação “tradicionais” e formas de atuação “emergentes”. O primeiro grupo se trata, sumariamente, de atividades relacionadas ao diagnóstico, ao atendimento de crianças com dificuldades comportamentais ou emocionais e às orientações aos pais, professores e demais membros da instituição escolar sobre as melhores formas de se trabalhar com os alunos que apresentam estas dificuldades. Além disso, a autora afirma que essas práticas recebem influência do modelo clínico, que ainda está presente na formação de psicólogas no Brasil. O segundo grupo tem como foco principal aspectos pedagógicos, de forma que os aspectos clínicos se tornam coadjuvantes. Nessas formas de atuações “emergentes”, as práticas da psicóloga assumem uma perspectiva psicossocial. São realizadas atividades como diagnósticos, intervenções e análise a nível institucional, projetos que favoreçam a implementação de políticas públicas na escola, participações nos processos seletivos de novos professores e funcionários e contribuições à proposta pedagógica da escola.

À luz do que é trazido por Martínez (2010), tanto as formas de atuação “emergentes” quanto as “tradicionais” têm sua importância e relevância dentro do contexto escolar. Ambas podem coexistir, articulando-se, para produzir resultados positivos para os processos educacionais na escola. Mesmo as atividades pautadas no modelo clínico, como diagnósticos e atendimentos individuais, podem ser realizadas, desde que elas objetivem o desenvolvimento integral do aluno, deixando de lado estigmas relacionados ao diagnóstico e o caráter solucionador de problemas do trabalho da psicóloga.

Possibilidades de atuação também são apontadas por Marinho-Araújo (2010). Para a autora, a atuação da psicóloga escolar comparece em diversas ações e dimensões como comprometer-se com o mapeamento institucional, desenvolver uma escuta psicológica, contribuir com o trabalho dos demais participantes da instituição escolar e acompanhar os processos de ensino-aprendizagem. É pontuado pela autora, ainda, que essas novas possibilidades requerem que a psicóloga abra mão de práticas pouco adequadas de “ajuda ao próximo” cujo objetivo é ajustar e adaptar o indivíduo.

As atividades e demandas da escola, surgidas durante o cotidiano escolar, demonstram como a formação universitária e concepção sobre Psicologia Escolar estão entrelaçadas com a forma de atuação da psicóloga. As formas de atuação apontadas por Martínez (2010), cujos elementos foram encontrados na presente pesquisa, têm relação direta com as duas visões principais, identificadas pela autora do presente trabalho, que permeiam a identidade profissional da psicóloga. A psicóloga com a visão mais diretiva, de detentora de um saber responsável por eliminar e/ou diminuir problemas, provavelmente, em sua prática profissional, dará preferência a formas de atuação voltadas para o modelo clínico, da ideia de doença-cura. A ênfase recai, sobretudo, no aluno e nas orientações à família e ao corpo estudantil que poderão “aperfeiçoá-lo”. Por sua vez, a psicóloga que participa mais ativamente da dinâmica escolar, com um viés psicossocial, possivelmente, adotará formas de atuação voltadas para todos os grupos da instituição escolar. As intervenções têm como foco toda a comunidade escolar, visando o acolhimento de todos. Destaca-se, aqui, que essas construções coexistem e, por vezes, até se complementam.

No cotidiano escolar, as atividades e demandas denotam também o contato da psicóloga com os demais membros da comunidade escolar. Na Classe 3, “Relações com a comunidade escolar”, a partir de um recorte dessas interações, é possível compreender

algumas características dessas relações. Os grupos cuja contribuição para este discurso foi mais expressiva são as participantes com faixa etária entre 25 a 40 anos e aquelas que escreveram seu trabalho de conclusão de curso relacionado à área de Psicologia Escolar. As psicólogas escolares relataram sobre suas relações com estudantes, funcionários e famílias, os quais compõem a comunidade escolar.

As participantes relatam que suas interações com os estudantes, de modo geral, são bem-sucedidas. A maioria dos alunos tem uma relação de confiança com as psicólogas, eles as procuram para tratar de questões relacionadas aos mais diversos âmbitos e se mostram abertos às suas intervenções. Nem todos os alunos passam por atendimentos mais formais, na sala da psicóloga, mas elas reconhecem que é importante conhecê-los, seja interagindo com eles “pelos corredores”, seja em outras atividades. Elas pontuam que, eventualmente, precisam “conquistar” os alunos, demonstrando o funcionamento de seu trabalho e evidenciando o sigilo profissional.

A palavra “conquistar” aparece novamente na fala das participantes quando trazem seu relacionamento com funcionários da escola: em geral, ao adentrarem nas instituições, surge a necessidade de esclarecer o lugar da psicóloga. As psicólogas apontam também que a relação com os funcionários, inclusive professores também é muito boa. Eles as respeitam e procuram-nas quando consideram que sua intervenção pode contribuir em algum aspecto da dinâmica escolar. As participantes colocam, ainda, que formar parcerias com as coordenações pedagógicas, os pedagogos e os professores é algo necessário. Corroborando com estes dados, Martínez (2010) aponta que é essencial que o trabalho da psicóloga, dos coordenadores pedagógicos, dos orientadores educacionais e de outros especialistas ligados à instituição estejam articulados. Assim, além de construir boas parcerias com a equipe da escola, a psicóloga que possui participação ativa na rotina, consegue também conhecer de forma mais aprofundada toda a estrutura escolar, o que lhe fornece subsídios para reflexões e críticas que lhe possibilitarão uma atuação que favoreça a todos.

A atuação com caráter multiprofissional é, ainda, essencial para a legitimação do trabalho das psicólogas nas escolas. A equipe escolar é composta por diversos profissionais inseridos há muito mais tempo na dinâmica escolar, de forma que seus papéis naquele contexto estão bastante alicerçados para toda a comunidade escolar. A psicóloga é uma profissional cuja presença nesta instituição é relativamente nova, a despeito da relação educação-psicologia ser tão estreita. Assim, conforme identificado

por Souza et al. (2014) em seu estudo, a equipe escolar tem a importante tarefa de promover a inserção da psicóloga na escola, fornecendo apoio as suas intervenções com os demais participantes do processo educacional, como alunos, famílias, professores e funcionários.

Marinho-Araújo et al. (2015) desenvolveram em seu estudo-intervenção o curso “Novas Diretrizes para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, realizado no Distrito Federal, onde há um contexto bastante favorável para a Psicologia Escolar. O curso surgiu da necessidade de direcionar a atuação de psicólogas escolares e pedagogos para focos mais preventivos, interventivos e institucionais. Esses profissionais integram um serviço de apoio educacional composto por psicólogos e por pedagogos. O curso criou oportunidades de reflexões e a troca de experiências, permitindo que os psicólogos e pedagogos ressignificassem suas práticas. Ainda que esta experiência bem-sucedida tenha ocorrido num contexto diferente do Maranhão, ela é ressaltada para ilustrar a possibilidade de intervenção multidisciplinar, qualificação no próprio campo de atuação e de articulação de diferentes saberes.

No que concerne à relação psicóloga escolar-família, os contatos são feitos sob a forma de atendimentos com os mais diversos propósitos como investigações sobre comportamentos apresentados pelos alunos, diálogos a respeito do desempenho escolar, encaminhamentos para profissionais externos à escola e acolhimento dos alunos e suas famílias. Ressalta-se que esta relação não foi abordada de forma direta nos instrumentos desta pesquisa. A ocorrência do tema, contudo, foi bastante frequente na fala das participantes. Destaca-se que este tópico está presente tanto na Classe 3 quanto na Classe 1.

Na Classe 1, “Desafios vivenciados na prática profissional”, o discurso predominante foi identificado nos grupos de participantes que escreveram os trabalhos de conclusão de curso relacionados à Psicologia Escolar, aquelas que cursaram pós-graduação na área, e dentre as formadas entre 2000 e 2009. Conforme dito anteriormente, a relação psicóloga-família apresenta-se, majoritariamente, como um desafio para as participantes, que destacam a função mediadora entre escola e família que seu trabalho adquire. Cada família possui concepções, permeadas de expectativas sobre seus filhos. Quando escola apresenta uma ideia não compatível com aquela que os pais possuem, há uma grande possibilidade de que isso não seja bem recebido, o que pode gerar conflitos.

Além disso, diálogo com os pais sobre quaisquer assuntos relacionados aos seus filhos implica lidar com um ponto sensível que é a forma como a família os educa.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que escola e família compõem contextos de desenvolvimento do ser humano, ainda que possuam objetivos distintos. Para as autoras, família e escola divergem na função de educar e formar, sendo que a primeira tem como foco proporcionar a socialização das crianças, o que envolve valores socialmente aceitos assim como o aprendizado de padrões de comportamento, enquanto a segunda favorece a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela sociedade, além de expandir as possibilidades de convivência social. Desta forma, é inevitável que esses contextos se entrecruzem. Entretanto, não há quaisquer garantias de harmonia. Cada instituição possui suas ideias, valores e pensamentos que orientam o papel assumidos por elas no desenvolvimento do indivíduo, de modo que conflitos poderão surgir. É importante que a psicóloga, a partir do lugar ocupado por ela, tenha um olhar crítico e considere o que é melhor para o aluno. Identificar que esta tarefa se constitui como desafio, sem dúvida, contribui para que essas profissionais descubram limites e potencialidades, o que poderá enriquecer suas práticas.

Uma ilustração clara dentre os embates resultantes do entrecruzamento das funções da família e da escola é o movimento social e projeto de lei “Escola Sem Partido”. Sob Nº 193/2016, o projeto expressa a ideia de não-doutrinação política e ideológica dos alunos, isto é, a imposição de uma neutralidade na forma de ensinar, sem respingar os pensamentos do professor e sem causar interferência na educação oferecida pela família (BRASIL, 2016). O projeto, retirado de pauta, foi motivo de discussões entre pesquisadores de diversas áreas como a Educação e a Psicologia. A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) publicaram um manifesto de repúdio ao projeto de lei (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO MATOGROSSO, 2016). Um importante argumento utilizado é a impossibilidade da educação neutra. Ao reconhecer que a neutralidade é impossível, abre-se um leque de concepções, de ideias e de experiências, o que promove o enriquecimento dos processos educativos. Deste modo, possivelmente, a “Escola Sem Partido” teria influência direta nas funções exercidas pela escola na educação, de modo que sua implementação traria obstáculos às atividades realizadas pela equipe escolar.

Outro aspecto desafiador apontado pelas participantes é o lugar que elas ocupam na escola. É comum que os mais diversos segmentos da escola solicitem que elas realizem tarefas que não fazem parte da sua função, como acompanhamento pedagógico ou atividades administrativas. A maioria se posiciona, explicando de forma diplomática o que concerne e o que não concerne ao seu trabalho, desmistificando ideias e favorecendo o entendimento a respeito de sua atuação. Ressalta-se uma minoria que prefere atender às solicitações para realização dessas tarefas. Neste grupo, o relato de incômodo esteve bastante presente, tendo em vista que as psicólogas percebem que podem estar negligenciando aspectos que poderiam ser trabalhados e gerar benefícios.

Conforme apontado anteriormente, o trabalho realizado pela psicóloga na escola é muito mais eficiente caso haja trocas de saberes com outros profissionais da instituição, ou seja, quando as atividades adquirem um cunho multidisciplinar. Todavia, isto pode acarretar na confusão a respeito do papel da psicóloga. Marinho-Araújo e Almeida (2015) abordam esta questão em seu trabalho afirmando que a construção da própria identidade da psicóloga pode tornar-se difusa quando ela passa a trabalhar em equipe multiprofissionais, compostas por pedagogos, orientadores profissionais, psicopedagogos e professores. Diante das tarefas, frequentemente sobrepostas, podem ocorrer indefinições de funções, papéis e espaços de atuação.

Diante disso, é importante pensar no que é próprio da Psicologia Escolar, isto é, naquilo que só a psicóloga escolar poderia estar fazendo na instituição, o que contribui para reflexões sobre a identidade desta profissional e o seu espaço de atuação. A especificidade do trabalho da psicóloga, conforme apontado por Martínez (2010) está relacionada essencialmente ao cerne da sua formação, a saber, o funcionamento psicológico humano e tudo aquilo que o permeia. A formação da psicóloga escolar possibilita um olhar especializado sobre os processos individuais, subjetivos e sociais que acontecem no contexto escolar.

Dentre os desafios enfrentados pelas participantes no cotidiano escolar, é destacado também a escassez de tempo disponibilizado para suas atividades. É apontado que as tarefas pedagógicas da escola demandam todo o tempo que o aluno passa na escola. Entre disciplinas cujo o conteúdo precisa ser ministrado e tarefas extracurriculares como feiras de ciências e projetos, o tempo restante para que a psicóloga realize intervenções com os alunos é pouco ou nulo. A situação se agrava quando se trata de alunos do ensino médio que, às vésperas do vestibular, são os discentes mais sobrecarregados com

demandas acadêmicas. Pré-vestibulandos costumam demandar suporte psicológico, considerando o momento decisivo pelo qual estão passando. Mais do que orientação profissional, eles podem precisar de ajuda para lidar com angústias, expectativas e frustrações decorrentes desta fase inédita.

Acredita-se que essa quantidade de tempo reduzida e, em alguns casos, nula é resultante da pouca valorização recebida pelas psicólogas, assim como o desconhecimento de seu trabalho por parte da equipe escolar. A partir disto, é apontado por Moreira e Guzzo (2014) que ainda é esperado pelas escolas o modelo solucionador de problemas da Psicologia que faz um diagnóstico e proporciona uma cura. Assim, são inegáveis as expectativas da escola sobre esse trabalho da psicóloga e a necessidade de clarificar o seu espaço e suas incumbências. Martinez (2010) assinala que se faz necessário que a psicóloga possua a habilidade de se integrar com modéstia e profissionalismo a uma equipe que geralmente já está constituída. Cabe à profissional também saber lidar com aquilo que se espera do seu trabalho e suas contribuições reais para o contexto escolar.

No contexto de conhecimentos elementares, as Representações Sociais identificadas no estudo apontam que a formação das psicólogas escolares está ancorada na insuficiência de conteúdos relacionados à área, sendo objetivada nas disciplinas do curso. No que diz respeito às concepções de Psicologia Escolar, as participantes as ancoram no desenvolvimento humano, objetivando-as nas intervenções e atividades escolares. Em relação às formas de atuação, as psicólogas as ancoram em práticas profissionais voltada para o aluno, objetivadas em atendimentos individuais e orientações. Outra ancoragem percebida é a de práticas profissionais com viés psicossocial, objetivadas no acolhimento de toda comunidade escolar.

A partir do cotidiano escolar, observou-se que as psicólogas ancoram a relação com os alunos na confiança entre ambos, objetivando essa relação nos atendimentos e conversas informais. A relação com funcionários, por sua vez, ancora-se no desconhecimento do trabalho desta profissional, que é objetivado através de solicitações de atividades não pertinentes a sua atuação. Outra ancoragem percebida na relação psicóloga-funcionários é a parceria, que se objetiva nas atividades multiprofissionais. Finalmente, a relação psicóloga-família é ancorada na mediação permeada por conflitos, sendo objetivada nas orientações e encaminhamentos do aluno.

Diante do exposto, pode-se observar que as representações sociais sobre Psicologia Escolar perpassam por diversas questões como a concepção que as participantes possuem sobre a área, sua formação, percepções sobre o cotidiano escolar, as atividades desenvolvidas e as relações com todos os membros da Comunidade Escolar. Estes aspectos encadeiam-se e influenciam uns aos outros compondo as objetivações e ancoragens dessas psicólogas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender sobre as Representações Sociais acerca da Psicologia Escolar elaboradas pelas psicólogas. Foi possível perceber o quanto a formação da psicóloga escolar, a nível de graduação, traz poucos elementos para sua atuação na escola, o que é ilustrado tanto pelas falas das participantes nas entrevistas quanto pela informação de que 8 das 9 participantes buscaram algum tipo de pós-graduação na área de Psicologia Escolar. Tais achados são confirmados por levantamentos feitos por estudos anteriores (CAMPOS; JUCÁ, 2006; GUZZO, 2012; SENNA; ALMEIDA, 2015). Ressalta-se que, uma vez que a Psicologia se ramifica em tantas áreas, é inviável que um curso prepare o graduando para atuar em todas elas. Entretanto, faz-se necessário que saberes elementares dessas áreas sejam contemplados na graduação.

Notou-se também que o modelo de atuação pautado na ideia de diagnóstico-cura e na ideia da psicóloga solucionadora de problemas está bem menos presente na atuação das psicólogas. Alguns elementos ainda permanecem, mas este modelo tem coexistido com um outro, mais voltado para os aspectos sociais, para o todo, tendo um caráter mais preventivo do que remediador. Atribui-se a isso ao movimento iniciado por Maria Helena Souza Patto nos anos 80 em sua tese de doutorado (PATTO, 1981b *apud* OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015) cujo objetivo era o despertar de um pensamento crítico acerca da identidade e da função da psicóloga escolar, assim como a busca por novas maneiras de compreender o fracasso escolar, a partir da ruptura com o modelo médico-clínico tradicional.

Conforme esperado, as relações estabelecidas no cotidiano escolar se compõem como complexas e desafiadoras. Por ser uma profissional cuja a inserção na escola é consideravelmente recente, o papel e espaço de atuação da psicóloga ainda precisam ser clarificados para a maior parte da comunidade escolar. A parceria entre psicóloga escolar e equipe profissional deve ser estabelecida tanto porque intervenções multiprofissionais apresentam benefícios para a comunidade escolar quanto pelo fato de que as equipes podem promover o trabalho dela, demonstrando apoio às atividades realizadas e favorecendo o reconhecimento do lugar da psicóloga escolar na instituição (MARTÍNEZ, 2010).

Dentre os desafios apontados, destaca-se a relação família-escola, na qual a psicóloga apresenta-se como mediadora. Ambas instituições possuem a função de formar e educar, ainda que com objetivos distintos e seu entrecruzamento, inevitável, é essencial

para o desenvolvimento do ser humano. Conforme o estudo e corroborado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), este vínculo tem sua gênese a partir de um problema do aluno. A situação agrava-se, ainda, devido às atitudes de culpabilização e omissão das partes envolvidas. Diante disso, surge a necessidade de criar novas configurações para a relação escola-família. À luz do que é trazido pela autora, acredita-se que essas modificações devem partir da própria escola uma vez que profissionais da educação e a psicóloga possuem formação apropriada para esta tarefa.

Acredita-se que identificar as Representações Sociais dessas profissionais, juntamente com suas concepções e prática, pode ser útil para que possamos conhecer as psicólogas escolares que atuam na Grande Ilha de São Luís, seu contexto de atuação, os desafios encontrados por ela, e também identificar quais são os limites que separam a formação na academia e a prática cotidiana nas instituições escolares. Neste sentido, acredita-se que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos. Todavia, evidentemente, a presente pesquisa apresenta apenas algumas notícias, ainda há muitos aspectos que precisam ser estudados e explorados.

A coleta de dados para o estudo teve duração de apenas dois meses, o que dificultou o agendamento para aplicação dos instrumentos com diversas profissionais. Algumas psicólogas atuavam em outras áreas, principalmente em consultório particular, na área de Psicologia Clínica, o que contribuiu para dificuldade em encontrar tempo disponível. Relacionada também à dificuldade para o agendamento da coleta de dados, outra limitação foi o tamanho da amostra. Uma amostra maior forneceria mais dados para serem analisados, o que enriqueceria o trabalho.

Para fins de um trabalho mais complexo e rico, sugere-se que estudos seguintes que se proponham a pesquisar sobre Representações Sociais da psicóloga acerca Psicologia Escolar explorem as peculiaridades referentes às instituições escolares privadas e instituições escolares públicas como recursos para atuação e poder aquisitivo das famílias. Foram encontrados alguns elementos nesta pesquisa que tratam desta questão, todavia, foram escassos, o que poderia acarretar em análises superficiais e sem embasamento.

Seria importante também o estudo de novas variáveis como a carga horária de trabalho desta profissional na escola e a matriz curricular específica dos cursos nos quais as psicólogas se graduaram. É importante investigar, ainda, se há diferenças significativas entre as formas de atuação das psicólogas que atuam somente na área de Psicologia Escolar e aquelas que atuam em outra área, sobretudo a Psicologia Clínica.

Por fim, para se conhecer de forma mais aprofundada essas profissionais, suas práticas, concepções e tudo aquilo que permeia a profissão de psicóloga escolar, uma pesquisa pertinente poderia partir do mapeamento das profissionais de Psicologia Escolar que atuam na Grande Ilha de São Luís. É importante que se explore diversos aspectos da atuação dessas psicólogas escolares como, por exemplo, outros espaços de atuação, além da instituição escolar.

A partir dos achados deste estudo, é essencial a reflexão sobre a formação inicial dessas profissionais, principalmente, sobre a organização da matriz curricular dos cursos de Psicologia, que tradicionalmente tem privilegiado a formação clínica (PREDIGER; SILVA, 2014). Além disso, faz-se necessário pensar sobre a qualidade dos cursos de formação em nível de pós-graduação que estão disponíveis para profissionais que trabalham na interface Psicologia e Educação, uma vez que, diante dos achados do estudo, é imperativa a necessidade de formação continuada na área Escolar.

Por fim, ressalta-se, à luz de Barbosa e Souza (2012), que o caminho da psicóloga escolar é o do movimento. Saber vincular teoria e prática é uma habilidade crucial para que a psicóloga possa desenvolver um bom trabalho, mas o olhar crítico, a criatividade e a reinvenção são elementos que garantem múltiplas possibilidades para desenvolver o ambiente tão dinâmico que é a escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, 18-43, 2008.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, C. V; NEIVA, E. R & Cols. (Orgs.) **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, p. 287-295, 2011.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 163-173, jun. 2012.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 104-123, 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 3.688/2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=13881CC721CAFA4D90FED540A96343E6.node1?codteor=1115163&filename=Avulso+-PL+3688/2000> Acesso em: 23 jun. 2018.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases a educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> > Acesso em: 26 jun. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**, Paraíba: Editora Universitária – UFPB, p. 511-539, 2005.

CAMPOS, H. R. JUCÁ, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. (Orgs.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas: Alínea. p.37-56, 2006.

CARVALHO, I. S. C; SOUZA, M. V. M. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 1, p. 235-244, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Brasília, 2005.

_____. **Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/tag/escola-sem-partido/>>. Acesso em 25 jun. 2018

_____. **Psicologia: Uma Profissão de Muitas e Diferentes Mulheres**. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 250p, 2013.

_____. **Resolução nº 13, de 14 de setembro de 2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf> Acesso em: 13 dez. 2017.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO MATOGROSSO (CRP14/MS). **Manifesto de Repúdio ao Projeto Escola Sem Partido**. 2016. Disponível em: <<http://www.crpms.org.br/noticia/manifesto-de-repadio-ao-projeto-escola-sem-partido/576#.WzQiRtJKjIW>>

COSTA, C. R; SOUZA, I. E. R; RONCAGLIO, S. M. **Momentos em psicologia escolar**. Curitiba: Juruá Editora, 2 ed. 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: R. S. L. Guzzo. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**, p. 11-34, 1999.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. Movimento higienista e o atendimento à criança. **Simpósio Regional Vozes Alternativas**. v. 10, n. 09, 2014.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre, vol. 21, n. especial, p. 5-14, 2000.

FERREIRA, B. O; CAMPOS, F. M. D.; LIMA, T. F. C. A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares. In: NEGREIROS, F; SOUZA, M. P. R (Orgs.). **Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**. Teresina: EDUFPI, v. 1, 2017, p. 87-98.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEREDO, R. B.; CRUZ, F. M. L. Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 803-828, ago. 2017.

GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional Brasileiro. In: GUZZO, R. S. L. (Orgs). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. 4 ed. Campinas -SP: Alínea, p. 105-115, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões Geográficas Estado do Maranhão**. Mapa. 2017. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/21_regioes_geograficas_maranhao.pdf> Acesso em: 12 jan. 2018.

MAIA, C. M. F. **Psicologia Escolar e Patologização da Educação: Concepções e Possibilidades de Atuação**. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23706/1/2017_CamilaMouraF%C3%A9Maia.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 034/14. Dispõe sobre a introdução de Assistente Social e Psicólogo no quadro de profissionais de educação em

cada escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. **Diário da Assembleia Legislativa**. São Luís: Diretoria de Comunicação Social, p. 4, fev. 2014.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa. Mensagem nº 086/14. Veto total ao Projeto de Lei nº 034/2014, que dispõe sobre a introdução de Assistente Social e Psicólogo no quadro de profissionais de educação em cada escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. **Diário da Assembleia Legislativa**. São Luís: Diretoria de Comunicação Social, nov. 2014, p. 8.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, p. 17-35, 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTÍNEZ, A. M. **Psicologia Escolar e compromisso social**, Campinas-SP: Alínea, p. 269-287, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. et al. Psicologia Escolar no Distrito Federal. In: GUZZO, R. S. L. MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas-SP: Alínea, p. 47-75, 2015.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, v. 23, n. 83, p.39-56, 2010.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. Lobo. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? Gerais, **Rev. Interinst. Psicol**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 42-52, jun. 2014.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. 3. ed. Campinas: Alínea, p. 127-134, 2010.

NUNES, L. V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF**. 2016.

132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em : <
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20908/1/2016_LeonardoVieiraNunes.pdf>
Acesso em: 26 jun. 2018.

OLIVEIRA, C. B; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 377-386, ago. 2015 .

PARAVENTI, L. et al. Mediação grupal como estratégia de ressignificação da queixa escolar. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 3, p. 1-14, dez. 2017.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

_____. A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. Sobre a Formação das Explicações Hegemônicas do Fracasso Escolar: O Lugar das Teorias Raciais. In: _____. **Exercícios de indignação. Escritos de Educação e Psicologia**. Casa do Psicólogo: São Paulo, v. 1, 121-139, 2005.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 931-939, dez. 2014.

RAMOS, D. K. Representações Sociais sobre s Atuação do Psicólogo Escolar: um Estudo Com Profissionais Da Educação. **Temas Psicol.** Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 503-511, dez. 2011 .

REIS, S. L. A; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

ROSSI, T. M. F. PAIXÃO, D. L. L. Significações sobre a Atuação do Psicólogo Escolar. In: ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Ética e Competências na formação e atuação profissional**, p. 147-166, 2006.

SANT'ANA, I. M. et al. Psicólogo e Escola: A Compreensão de Estudantes do Ensino Fundamental sobre esta Relação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 29-36, 2009.

SENNA, S. R. C. M; ALMEIDA, S. F. C de. Formação e Atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. In: MARTÍNEZ, A. M. (Orgs). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 219-253, 2015.

SILVA, R. L. M; RODRIGUES, M. C. Atendimento à queixa escolar: experiência do projeto Seape no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 479-493, set. 2014 .

SOUZA, V. L. T et al. O Psicólogo Na Escola e Com a Escola. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 27-54, 2014.

SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 312-319, jun. 2006.

UNICEUMA. **Grade Curricular do Curso de Psicologia**. Disponível em: <http://www.ceuma.br/sitenovo/graduacao_grade.asp?curso=0015> Acesso em 09 jun. 2018.

UNINASSAU. **Matriz Curricular do Curso de Psicologia – Unidade São Luís**. Disponível em: <<https://vestibular.uninassau.edu.br/curso/76/1621/3/psicologia/S%C3%A3o+Lu%C3%ADs-MA>> Acesso em: 09 jun. 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
 Centro de Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Elaborado a partir das diretrizes contidas na Resolução Nº 466/2012 - CNS e no Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov. /2014)

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa sobre Representações Sociais da Psicologia Escolar. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Marina Coelho Durans, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profa. Dr^a. Rosane de Sousa Miranda.

A finalidade deste trabalho é analisar as representações sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações coletadas através de questionários ou de entrevistas, as quais serão gravadas. Por ocasião da publicação dos resultados desta pesquisa, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não será obrigatório fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Outrossim, fui informada (o) sobre os riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos da pesquisa: A pesquisa não oferece riscos conhecidos à saúde mental ou física da (o) participante. Todavia, eventualmente a (o) participante pode rememorar experiências que tragam algum nível de desconforto.

Benefícios da pesquisa: Possibilidade de reflexões acerca das práticas da (o) profissional de Psicologia Escolar. Acredita-se ainda que o estudo possa lançar luz sobre a importância da formação da (o) psicóloga (o) que atuará na interface Psicologia e Educação.

Se me interessar posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento e outra via será armazenada pela pesquisadora e, sob circunstância alguma, ela será apresentada a outra pessoa.

Contato da Pesquisadora Marina Coelho Durans:

(98) 988496658. E-mail: marina_durans@hotmail.com

Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão:

(98) 3272-8708. E-mail: cepufma@ufma.br

Assinatura da (o) participante

Marina Coelho Durans

São Luís, ____/____/2018

APÊNDICE B – Questionário Biossociodemográfico e Profissional



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Centro de Ciências Humanas
Curso de Psicologia

Questionário Biossociodemográfico e Profissional

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Instituição Formadora:
5. Ano de formação:
6. Área (s) de estágio:
7. Temática do trabalho de conclusão de curso:
8. Possui pós-graduação? Qual (is)?
9. Local e área nos quais iniciou sua carreira profissional como psicóloga:
10. Locais em que trabalha atualmente:
11. Qual público-alvo do seu trabalho?
12. Quais perspectivas teóricas utiliza?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Centro de Ciências Humanas
Curso de Psicologia

Roteiro de Entrevista

1. O que é Psicologia Escolar, para você?
2. Quem é a (o) psicóloga (o) escolar?
3. Qual o papel da Psicologia no processo educacional?
4. A respeito de sua formação em Psicologia na Universidade, quais aspectos relacionados à Psicologia escolar você considera que foram trabalhados de modo adequado? E quais foram trabalhados de forma insatisfatória ou não foram trabalhados?
5. Quais aspectos da sua formação você considera essenciais para sua atuação como psicóloga escolar?
6. Como se deu a escolha por essa área de atuação?
7. Quais os principais desafios para sua atuação na instituição?
8. Como é sua relação com os demais funcionários da escola?
9. Qual concepção você percebe que os alunos possuem acerca da Psicologia Escolar?
10. Quais as principais demandas para seu trabalho? Quais atividades e funções, de modo geral, são desempenhadas por você?
11. Como vê a relação da Psicologia Escolar e as outras áreas da Psicologia (Clínica, Social, etc.) ou de outros campos de conhecimento?

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais da(o) psicóloga(o) acerca Psicologia Escolar

Pesquisador: Rosane de Sousa Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83217618.6.0000.5087

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia - DEPSI UFMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.638.208

Apresentação do Projeto:

O objetivo do estudo é analisar as representações sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar. A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão acerca das práticas da(o) profissional de Psicologia Escolar. Desse modo, o presente projeto de pesquisa, a partir da perspectiva de Moscovici (2012), se propõe a estudar as representações sociais sobre Psicologia escolar, na medida em que estas buscam a compreensão de como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados pelos indivíduos para categorizar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos cotidianos (ALVES-MAZOTTI, 2008). A partir da teoria das representações sociais, pode-se analisar os posicionamentos em que as psicólogas se respaldam para desenvolver seu trabalho na instituição escolar.

Objetivo da Pesquisa:

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar as representações sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar.

3.2 Objetivos específicos

Identificar o perfil biossociodemográfico e profissional dos participantes;

Identificar as ancoragens e objetivações das representações sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 2.638.208

Analisar as representações sociais a partir das variáveis biosociodemográficas e profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Eventualmente a(o) participante pode rememorar questões que tragam algum nível de desconforto.

Benefícios:

Contribuir para a reflexão acerca das práxis da(o) profissional de Psicologia Escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os instrumentos dessa pesquisa são constituídos por uma entrevista semiestruturada e um questionário biosociodemográfico e profissional, com duração média de 45 minutos, analisar as representações sociais da psicóloga escolar acerca da Psicologia Escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_935853.pdf	06/02/2018 17:36:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_da_Ausencia_da_Declaracao_de_Liberacao_do_Local.docx	06/02/2018 17:34:37	MARINA COELHO DURANS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/02/2018 17:27:46	MARINA COELHO DURANS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Monografia_.pdf	12/01/2018	MARINA COELHO	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C,Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 2.638.208

Brochura Pesquisa	Projeto_de_Monografia_.pdf	08:48:49	DURANS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Monografia_.docx	12/01/2018 08:47:43	MARINA COELHO DURANS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/01/2018 23:55:46	MARINA COELHO DURANS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 07 de Maio de 2018

Assinado por:

Flávia Castello Branco Vidal Cabral
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br